



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Mecanismos de control en actividades de vacío de información

José Luis Barranco Pérez del Corral



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Mecanismos de control en actividades de vacío de información

José Luis Barranco Pérez del Corral



**UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA**

2020

Mecanismos de control en actividades de vacío de información

**Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències, les
Llengües, les Arts i les Humanitats**

Facultat d'Educació

Doctorando: José Luis Barranco Pérez del Corral

Directores: doctora Vicenta González Argüello y doctor Jaume Batlle Rodríguez

Tutora: doctora Vicenta González Argüello

DEDICATORIA

A mi padre, Timoteo Barranco Vicente, que me dio el ser y me empujó siempre a saber más de lo que sé

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento al doctor Miquel Llobera, maestro de maestros, que me orientó en el enfoque a adoptar en esta tesis

Mi agradecimiento a la doctora Vicenta González y al doctor Jaume Batlle que me enseñaron a hacer una tesis

Mecanismos de control en actividades de vacío de información

Resumen

Este trabajo surgió para dar respuesta a los interrogantes que nos suscitaron comportamientos de estudiantes de Español como Lengua Extranjera ante sus dificultades para realizar actividades de vacío de información: no comprendían los objetivos ni el procedimiento de la tarea, ni sabían cómo coordinar ni comprender sus acciones e intenciones. Nuestro objetivo ha consistido en investigar qué mecanismos de control despliegan los estudiantes de ELE durante la realización de una actividad de vacío de información en parejas, con qué procesos cognitivos se relacionan esos mecanismos y cómo a través de ellos comprenden sus intenciones y planifican la actividad.

Para alcanzar estos objetivos hemos adoptado un enfoque sociocultural que concibe el habla como una herramienta de mediación mediante la cual los seres humanos median su relación con el entorno. Asimismo, hemos dado una gran relevancia al establecimiento de la atención conjunta y de la intersubjetividad, gracias a las cuales los participantes establecen la referencia y comprenden sus intenciones.

Hemos definido los mecanismos de control como dispositivos mediante los cuales los aprendices de ELE detectan un problema, que emergen como un recurso adaptativo ante una situación de incertidumbre. El despliegue de los mecanismos impulsa el uso de artefactos de mediación (el ELE) para dirigir la atención de los aprendices hacia un problema y solucionarlo, guiándolos ante una situación nueva y ayudándoles a sobrevivir en un entorno impredecible.

Adoptando un paradigma cualitativo, y mediante una observación no participativa y semiestructurada, hemos llevado a cabo un análisis inductivo e interpretativo estudiando la singularidad de cada caso, pero también el desarrollo de los fenómenos de forma transversal, a través de todas las muestras, mediante la comparación constante. Hemos adoptado la actividad como unidad de análisis, y asumiendo su carácter holístico, hemos realizado un análisis genético cuyo objetivo consiste en investigar los procesos y cambios que experimenta un fenómeno a lo largo de un periodo de tiempo, estudiando sus etapas y transiciones.

Los resultados revelan que cinco parejas de estudiantes arabófonos de ELE despliegan los siguientes mecanismos de control: señalamientos, mediante los que centran la atención de forma conjunta; mecanismo de control de la orientación mediante el cual, haciendo uso del habla como herramienta cognitiva, planifican un procedimiento compartido de resolución de la tarea, estableciendo la intersubjetividad;

mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia gracias al que un interlocutor, adoptando el papel de tutor, reorienta las acciones de su compañero, el novicio, hacia el procedimiento compartido cuando este intenta volver a adoptar su procedimiento anterior; mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, mediante el cual uno de los participantes desarrolla la conciencia de que el otro adopta un procedimiento diferente; mecanismos de control del otro (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones y control de las palabras del otro), gracias a los cuales los aprendices comprenden, clarifican y consolidan su comprensión sobre las intenciones de su compañero, y mecanismo de control de reversibilidad mediante el cual un participante es capaz de adoptar dos procedimientos: el suyo y el de su compañero señalando en función de ambos.

Abstract

This work arose to answer the questions that Español as Lengua Extranjera students' behaviors raised in view of their difficulties in carrying out information gap activities: they did not understand the objectives or the procedure of the task, or nor did they know to coordinate or understand their actions and intentions. Our objective has been to research what control mechanisms are deployed by ELE students during an information gap activity, with which cognitive processes these mechanisms are related and how through them they understand their intentions and plan the activity.

To achieve these objectives, we have adopted a sociocultural approach that conceives speech as a mediation tool through which human beings mediate their relationship with the environment. Likewise, we have given great importance to the establishment of joint attention and intersubjectivity, tasks to which the participants establish the reference and understand their intentions.

We have defined control mechanisms as devices through which ELE learners detect a problem, which emerge as an adaptive resource in a situation of uncertainty. The deployment of the mechanisms encourages the use of mediation artifacts (ELE) to direct learner's attention to a problem, guiding them to a new situation and helping them survive in an unpredictable environment.

Adopting a qualitative paradigm and through a non-participant and semistructured observation, we have carried out an inductive and interpretative analysis studying the uniqueness of each case, but also the development of phenomena in a cross-sectional way, through all the simples, through constant comparison. We have adopted the activity as a unit of analysis, and assuming its holistic nature, we have carried out a genetic analysis whose objective is to research the processes and transitions.

The results reveal that five pairs of ELE arabic-speaking students deploy the following control mechanisms: signs, by means of which they jointly focus their attention; orientation control mechanisms by which, using speech as a cognitive tool, they plan a shared task resolution procedure, establishing intersubjectivity; alignment control mechanisms with the own perspective to which an interlocutor, adopting the role of tutor, redirects the actions of his companion, the novice, towards the shared procedure when he tries to re-adopt his previous procedure; mechanism of control or multiplicity of perspectives, by means of which one of the participants develops the awareness that the other adopts a different procedure; control mechanisms of the other

(clarification requests, confirmation checks, repetitions and control of the other's word), thanks to which the learners understand, clarify and consolidate their understand of their partner's intentions, and the reversibility control mechanism whereby a participant is able to adopt two procedures: their and their's partner, pointing according to both.

ÍNDICE

Índice de figuras.....	15
Índice de tablas.....	17
Índice de acrónimos.....	19
INTRODUCCIÓN.....	21
1. MARCO TEÓRICO.....	25
1. 1 Introducción a la teoría sociocultural.....	28
1. 1. 1 Funciones elementales y superiores.....	30
1. 1. 2 La mediación. Diferencia entre herramientas físicas y simbólicas.....	35
1. 1. 2. 1 El habla como herramienta de mediación.....	38
1. 1. 2. 2 La mediación en la adquisición de segundas lenguas.....	41
1. 1. 3 La regulación en segundas lenguas.....	48
1. 1. 3. 1 El lenguaje como recurso de regulación y control en segundas lenguas: regulación del objeto, regulación del otro (regulación por otro y regulado por otro) y autorregulación.....	50
1. 1. 3. 2 La transición de las relaciones interpersonales a las intrapersonales a través de la regulación.....	52
1. 1. 4 La interiorización.....	55
1. 1. 4. 1 La interiorización en segundas lenguas.....	56
1. 1. 5 La Zona de Desarrollo Próximo.....	58
1. 1. 5. 1 La Zona de Desarrollo Próximo y la Evaluación Dinámica.....	61
1. 1. 5. 2 El andamiaje.....	63
1. 1. 6 Interiorización e imitación. El habla privada.....	64
1. 1. 7 La teoría de la actividad. La unidad de análisis desde el enfoque sociocultural.....	66
1. 1. 8 El método genético y el análisis microgenético.....	73
1. 2 La atención conjunta.....	77
1. 2. 1 Las escenas de atención conjunta.....	79
1. 2. 2 Símbolos lingüísticos e intersubjetividad.....	82
1. 2. 3 Los formatos de atención conjunta.....	85
1. 2. 4 La estructuración de la atención conjunta en la investigación de segundas lenguas.....	87
1. 3 La intersubjetividad.....	90

1. 3. 1 La intersubjetividad como intencionalidad compartida: la adopción de una perspectiva compartida.....	93
1. 3. 1. 1 Intersubjetividad y antropología.....	94
1. 3. 1. 2 La intersubjetividad como asunción tácita de un mundo socialmente compartido.....	98
1. 3. 1. 3 Intersubjetividad y análisis de la conversación.....	101
1. 3. 1. 4 La intersubjetividad según el enfoque vygotskyano.....	104
1. 3. 1. 5 La intersubjetividad en estudios experimentales sobre L2 desde un enfoque sociocultural.....	105
1. 3. 1. 6 La intersubjetividad según el enfoque basado en la teoría sociocultural y el análisis de la conversación.....	108
1. 3. 1. 7 La intersubjetividad según el enfoque sociocognitivo en adquisición de segundas lenguas.....	109
1. 3. 2 La intersubjetividad como intencionalidad no compartida.....	113
1. 3. 2. 1 La intersubjetividad como conciencia del otro.....	114
1. 3. 2. 2 Intersubjetividad y adopción de la perspectiva del otro a través de los significantes simbólicos. El interaccionismo simbólico.....	117
1. 3. 2. 3 Intersubjetividad e interiorización de la voz del otro. La mente dialógica	119
1. 3. 2. 4 Reflexión por uno mismo, interiorización e intersubjetividad.....	123
1. 4 Estado de la cuestión.....	129
1. 4. 1 Estudios basados en el enfoque sociocultural.....	129
1. 4. 2 Estudios basados en la Evaluación Dinámica y el Desarrollo Mediado.....	152
1. 4. 3 Estudios realizados por investigadores españoles sobre ELE.....	155
1. 5 Los mecanismos de control.....	162
1. 5. 1 Conceptualización y definición de mecanismo de control.....	162
1. 5. 1. 1 Los mecanismos de control desde el enfoque sociocultural.....	162
1. 5. 1. 2 El concepto de “actividad orientada” de Galperín.....	163
1. 5. 1. 3 Conceptualización de los mecanismos de control en este estudio.....	165
1. 5. 2 Clases de mecanismos de control en este estudio.....	166
1. 5. 2. 1 Señalamiento.....	166
1. 5. 2. 2 Peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones	169
1. 5. 2. 3 Las modificaciones conversacionales.....	169

1. 5. 2. 4 Las modificaciones conversacionales desde la perspectiva de la teoría sociocultural.....	175
1. 5. 2. 5 Peticiones de clarificación.....	180
1. 5. 2. 6 Repeticiones.....	186
1. 5. 2. 7 Verificaciones de confirmación.....	191
1. 5. 2. 8 Mecanismo de control de las palabras del otro.....	196
1. 5. 2. 9 Mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia.....	197
1. 5. 2. 10 Mecanismo de control de la orientación.....	202
1. 5. 2. 11 Mecanismo de control de reversibilidad.....	205
1. 5. 2. 12 Mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas.....	208
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	217
2. 1 Objetivos.....	217
2. 2 Preguntas de investigación.....	218
3. METODOLOGÍA.....	219
3. 1 Opción metodológica.....	219
3. 2 Diseño de investigación.....	221
3. 3 Método de investigación.....	222
3. 3. 1 Instrumento de recogida de datos.....	224
3. 3. 2 Otros instrumentos de recogida de datos.....	227
3. 3. 3 Técnica de recogida de datos.....	228
3. 4 La muestra. Tipo de muestra. Participantes.....	228
3. 4. 1 Cinco muestras, cinco estudios de caso.....	231
3. 4. 2 Tipo de estudio de caso. Estudio de caso múltiple.....	232
3. 4. 3 Selección de los participantes.....	233
3. 5 Análisis de datos.....	234
3. 5. 1 Tipo de análisis: análisis inductivo.....	234
3. 5. 2 Análisis y muestreo.....	235
3. 6 Unidad de análisis.....	237
3. 6.1 La actividad como unidad de análisis (macrounidad).....	237
3. 6. 2 Los Episodios Relacionados con el Lenguaje como microunidad de análisis	240

3. 7 Validez de este estudio.....	241
3. 8 Categorías de análisis.....	242
4 ANÁLISIS.....	243
4. 1 Análisis de la muestra 1.....	243
4. 2 Análisis de la muestra 2.....	262
4. 3 Análisis de la muestra 3.....	277
4. 4 Análisis de la muestra 4.....	292
4. 5 Análisis de la muestra 5.....	304
5 RESULTADOS.....	317
5. 1 Resultados de la muestra 1.....	317
5. 2 Resultados de la muestra 2.....	320
5. 3 Resultados de la muestra 3.....	322
5. 4 Resultados de la muestra 4.....	326
5. 5 Resultados de la muestra 5.....	329
6 DISCUSIÓN.....	333
6. 1 Mecanismo de control de la orientación.....	333
6. 2 Mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas y mecanismo de..... control de reversibilidad.....	338
6. 3 Mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia.....	347
6. 4 Señalamiento.....	356
6. 5 Mecanismos de control de la perspectiva del otro: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones y control de las palabras del otro.....	360
7 CONCLUSIONES.....	369
Futuras líneas de investigación.....	391
Bibliografía.....	395
Anejos.....	421
Anejo 1.....	423
Anejo 2.....	439
Anejo 3.....	499

Índice de figuras

Figura 1. La actividad mediada.....	36
Figura 2. El sistema de actividad según Leontiev.....	70
Figura 3. Relación entre conflicto de perspectivas, mecanismo de control de la orientación y mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia.....	199
Figura 4. Parámetros selectivo e intervencionista en el diseño de investigación según van Lier.....	225
Figura 5. Desarrollo del proceso de interiorización del mecanismo de control de reversibilidad a través de las etapas de regulación (regulación por el objeto, regulación por otro y regulación por uno mismo) y su relación con los mecanismos de control de la orientación y de control de alineamiento con la perspectiva propia.....	343
Figura 6. Relación entre conflicto de perspectivas, mecanismo de control de la orientación y mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia y etapas de regulación por el objeto y de regulación por otro.....	350

Índice de tablas

Tabla 1. Escala de mediación intervencionista desde la perspectiva de la Evaluación Dinámica.....	45
Tabla 2. La intersubjetividad como intencionalidad compartida según la antropología, la adquisición de lengua materna, la antropología cultural, la psicología social, el análisis de la conversación, la teoría sociocultural y el enfoque sociocognitivo en L2.....	96
Tabla 3. La intersubjetividad como intencionalidad no compartida, según el enfoque antropológico y fenomenológico, el interaccionismo simbólico, la teoría de la mente dialógica y la teoría sociocultural.....	
Tabla 4. Escala regulatoria: de una estrategia implícita a otra explícita.....	137
Tabla 5. Las modificaciones conversacionales según la teoría de la hipótesis de La interacción.....	170
Tabla 6. Preguntas ecoicas.....	172
Tabla 7. Las modificaciones conversacionales como indicadores de la intencionalidad del hablante.....	174
Tabla 8. Feedback correctivo del profesor.....	175
Tabla 9. Las peticiones de clarificación según el interaccionismo social, la teoría sociocultural y la antropología cultural.....	181
Tabla 10. Las repeticiones según los enfoques interaccionista social y sociocultural.....	186
Tabla 11. Las verificaciones de confirmación según el interaccionismo social y la teoría sociocultural.....	192
Tabla 12. Relación entre mecanismos de control, tipos de control y procesos cognitivos.....	209
Tabla 13. Información sobre los participantes que realizaron las actividades de vacío de información en este estudio.....	230
Tabla 14. Mecanismos de control y tipos de control en este estudio.....	242
Tabla 15. Resultados de la muestra 1.....	319
Tabla 16. Resultados de la muestra 2.....	322
Tabla 17. Resultados de la muestra 3.....	325
Tabla 18. Resultados de la muestra 4.....	328
Tabla 19. Resultados de la muestra 5.....	331

Tabla 20. Funciones del novicio y del tutor en relación con el despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia.....	352
Tabla 21. Relación del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia con los niveles actual y potencial de desarrollo.....	355
Tabla 22. Tipos de señalamiento.....	357

Índice de acrónimos

ED: Evaluación Dinámica

ELE: Español como Lengua Extranjera

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surgió de observaciones de clase sobre el comportamiento de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (a partir de ahora lo llamaremos ELE) durante la realización de actividades de vacío de información en parejas. Nos dimos cuenta de que era bastante habitual en las clases de ELE, sobre todo en el nivel de principiantes, que cuando un profesor lleva al aula una actividad de vacío de información por parejas (en la que uno de los componentes de la pareja tiene una información que le falta al otro), después de explicar a los alumnos qué tienen que hacer, cuáles son sus roles y el objetivo de la actividad, los estudiantes preguntan desorientados y un tanto confusos al profesor: “¿Qué tenemos que hacer?” Los alumnos no comprenden bien qué tienen que hacer (los objetivos de la actividad) ni cómo (el procedimiento). Es decir, antes de empezar la tarea -y también durante el desarrollo de la misma-, necesitan planificar, ejercer el control sobre la actividad que van a realizar, controlar lo que tienen que hacer por sí mismos y también aquello que tienen que hacer en colaboración con el otro estudiante con el que van a interactuar y a realizar de forma conjunta la actividad. Esta pregunta (“¿Qué tenemos que hacer?”) surge por parte de los estudiantes ante la dificultad de llevar a cabo la actividad propuesta por el profesor. Los estudiantes no saben cómo coordinar sus acciones entre ellos, cómo comprender lo que hace el otro, cómo planificar de forma conjunta con su compañero la tarea, cómo coordinar sus acciones (individuales) con las de su pareja (colectivas), cómo ponerse de acuerdo con el otro para llevar a cabo la actividad. En realidad, aunque soliciten la ayuda del profesor, serán ellos mismos los que interactuando y a través del habla (en concreto del ELE), acabarán por planificar, coordinar y comprender sus acciones y sus intenciones, y comprenderán conjuntamente el funcionamiento de la actividad.

El objetivo de este estudio consiste, precisamente, en intentar arrojar luz sobre las cuestiones que acabamos de plantear que subyacen a la pregunta que se formulan los alumnos: “¿Qué tenemos que hacer?” Ese será el objeto de nuestro estudio: investigar cómo un estudiante de ELE controla lo que hace el otro durante la realización de una actividad de vacío de información por parejas, cómo cada uno de los componentes de la pareja controla las intenciones y los objetivos que se formula el otro, cómo ese control se ejerce de forma individual o compartida, cómo un interlocutor se hace comprender por sí mismo o por el otro interlocutor, cómo ambos interlocutores en colaboración son

capaces de comprenderse mutuamente durante el desarrollo de la actividad, cómo son capaces de compartir los mismos objetivos e intenciones, o son conscientes de que no los comparten, cómo comprenden la actividad y los procedimientos para realizarla.

El propósito de nuestro estudio, más específicamente, consiste en investigar los mecanismos de control que despliegan los aprendices para comprender los objetivos compartidos, las intenciones del otro o las mutuas, el procedimiento que tienen que adoptar para solucionar la tarea, bien al principio de la misma o durante su realización cuando surgen problemas no previstos a los que se tienen que enfrentar. Pretendemos investigar, más concretamente, los mecanismos de control que despliegan los aprendices para comprender cada uno las intenciones del otro.

Los estudios en el tema que nos ocupa, es decir, los mecanismos de control en actividades de vacío de información, son escasos en la investigación de segundas lenguas. No hay muchos estudios sobre mecanismos de control en la investigación de segundas lenguas, aunque sí se han llevado a cabo investigaciones que tienen como objetivo el estudio de actividades de vacío de información. El gran vacío se encuentra en la investigación de mecanismos de control en actividades de vacío de información en adquisición de segundas lenguas en general y, en mucha mayor medida, esa ausencia de estudios la encontramos en la investigación de mecanismos de control en actividades de vacío de información en ELE por parte de investigadores españoles.

Las actividades de vacío de información en segundas lenguas fueron objeto de estudio durante los años 80 (Gass y Varonis, 1985; Pica y Doughy, 1988; Pica, Holliday, Lewis y Mongenthaler, 1989; Varonis y Gass, 1986) y, a partir de los 90, desde un enfoque basado en el interaccionismo social. La lengua que producían los participantes durante la realización de actividades de vacío de información se analizaba desde la perspectiva del interaccionismo social con el objeto de identificar y cuantificar las modificaciones conversacionales (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación o repeticiones) que producían los aprendices mediante las cuales, según este enfoque, los estudiantes de L2 llegaban a comprender el *input*, y esta comprensión facilitaba la adquisición de la L2. Aunque el objetivo de estos estudios era las actividades de vacío de información, el área de interés que nos ocupa, como es los “mecanismos de control”, estaba totalmente ausente de estas investigaciones.

En los años 90 se llevaron a cabo algunos estudios sobre actividades de vacío de información -cuyos participantes eran parejas de estudiantes anglófonos de ELE- desde el enfoque sociocultural (Brooks, 1992; Brooks y Donato, 1994; Brooks, Donato

y McGlone, 1997; Platt y Donato, 1994). El objetivo de estos estudios consistía en analizar el habla que producían los participantes durante la realización de actividades de vacío de información desde una perspectiva sociocultural basada en las premisas de Vygotsky (1978), según la cual los aprendices en L2, en concreto de ELE, a través del habla como herramienta semiótica, construían de forma conjunta la actividad para organizar, planificar y coordinar sus acciones. Estos estudios se ocuparon de investigar las actividades de vacío de información y también investigaron la “regulación” o “control” que ejercen los aprendices de ELE al llevar a cabo la actividad, pero no estudiaron los “mecanismos” que desencadenan dicha “regulación” o “control”, objeto de nuestro estudio. Las investigaciones desde la perspectiva de la teoría sociocultural, posteriormente a los años 90, durante los 2000 y hasta hoy, se han ocupado de estudiar la regulación o control que tiene lugar durante la interacción entre estudiantes de L2 o entre profesores y estudiantes, pero en ningún caso han centrado su interés en investigar las actividades de vacío de información ni los mecanismos que despliegan los aprendices de L2 para que se desencadene dicha regulación o control.

Vista la situación de la investigación en el tema que nos ocupa, entendemos que faltan estudios, en términos generales, en la investigación de segundas lenguas, pero mucho más en la llevada a cabo en español por investigadores españoles, cuyo objetivo sea investigar cómo los aprendices despliegan mecanismos de control durante la realización de actividades de vacío de información en ELE. Las cuestiones a las que intentaremos responder en nuestra investigación son las que siguen a continuación.

¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices durante la realización de una actividad de vacío de información que les posibilita comenzar, continuar la actividad y realizarla conjuntamente con éxito? ¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices para llegar a compartir una perspectiva con su compañero en el caso de que mantengan perspectivas diferentes sobre cómo solucionar la tarea? Si cada interlocutor enfoca la realización de la tarea de una forma diferente (desde una perspectiva diferente) y mantiene esa perspectiva a lo largo de la actividad, ¿cómo logran ambos llevar a cabo la tarea conjuntamente y de forma exitosa? Y, por último, ¿con qué procesos cognitivos están imbricados estos mecanismos de control?

Con el objetivo de responder a estos interrogantes hemos adoptado un enfoque sociocultural (para la definición de este enfoque véase el apartado 1.1.), uno de cuyos postulados sostiene que el individuo mediante el habla como artefacto cultural (en nuestro estudio el ELE) regula sus relaciones con los otros individuos, con el entorno y

consigo mismo. Pero también hemos tomado en consideración las aportaciones de diversas disciplinas que nos han ayudado a comprender los fenómenos objeto de estudio. Hemos tomado en consideración las aportaciones de la antropología cultural, sobre todo de Tomasello (1999a, 2003a, 2014), pero también de Enfield (2008) y Sidnell (2015) que nos han ayudado a comprender cómo los estudiantes son capaces de centrar la atención de forma conjunta durante la realización de una actividad de vacío de información en ELE. Asimismo, somos deudores de las aportaciones de la psicología social (Rommetveit, 1979a), según la cual un hablante y un oyente para trascender sus mundos privados pueden adoptar una perspectiva basada en la experiencia de uno de ellos y, así, llevar a cabo la actividad, es decir, pueden alcanzar la “intersubjetividad”, concepto este de gran relevancia en nuestro estudio, que hemos conceptualizado desde diversos enfoques. También hemos tenido en cuenta la teoría de la mente dialógica (Bakhtin, 1981, 1986; Fernyhogh, 1996, 2008) que nos ha ayudado a comprender cómo puede desarrollarse durante la realización de la actividad una “polifonía de voces”, es decir, cómo los miembros de la pareja pueden adoptar “voces” o perspectivas diferentes para realizar la actividad y cómo uno de ellos puede interiorizar o adoptar la perspectiva del otro. Por último, hemos asumido las aportaciones del interaccionismo simbólico (Mead, 1922, 1934), que nos han ayudado a entender cómo dos aprendices de ELE pueden llegar a comprender el significado que ambos adjudican a los símbolos lingüísticos en los que subyace una perspectiva determinada, sea compartida o diferente.

La presente investigación se divide en siete capítulos. En el capítulo 1 (Marco teórico) presentamos los conceptos clave del enfoque sociocultural en los que nos basamos para llevar a cabo nuestro estudio y otros constructos (como el de atención conjunta y el de intersubjetividad) que se han mostrado muy relevantes para el desarrollo de nuestra investigación. También presentamos en este capítulo nuestro concepto de “mecanismo de control”, así como la conceptualización que proponemos de los mecanismos de control. Además, incluimos un Estado de la cuestión sobre nuestra área de interés. En el capítulo 2 (Objetivos y preguntas de investigación) formulamos nuestros objetivos y las preguntas de investigación principales y secundarias. En el capítulo 3 (Metodología) presentamos nuestro enfoque metodológico basado en un paradigma cualitativo. En el capítulo 4 (Análisis) llevamos a cabo el análisis de las muestras. El capítulo 5 (Resultados) está dedicado a los resultados. En el capítulo 6 (Discusión) discutimos los resultados y en el 7 (Conclusiones) presentamos las conclusiones del estudio.

1. MARCO TEÓRICO

Este capítulo está dividido en cinco apartados. En el primer apartado presentamos los fundamentos de la teoría sociocultural cuyo núcleo teórico más importante se basa en la visión del lenguaje como un artefacto construido culturalmente que media las relaciones del sujeto con el entorno. Nosotros asumimos en este estudio esta visión de la lengua, es decir, la conceptualización del ELE en tanto que herramienta de mediación como una premisa fundamental. El objetivo de este estudio consiste en investigar la realización por parte de diversas parejas de aprendices de ELE de una actividad de vacío de información en la que cada miembro de la pareja tiene una información que el otro no posee y tienen que obtener y proporcionar información para completar cada uno su tabla con el único recurso que poseen: el lenguaje, en este caso el ELE. El ELE se convierte, así, en una poderosa herramienta de mediación, cuyo objetivo es dirigir y centrar la atención del otro interlocutor en un objeto en la tabla, planificar cómo enfrentarse a la resolución de la tarea o redefinir los objetivos compartidos y evaluarlos. Pues bien, todas estas cuestiones que emergen durante la realización de una actividad de vacío de información en ELE, como son centrar la atención, planificar o evaluar son conceptualizadas desde la teoría sociocultural como funciones superiores y son centrales en este enfoque que nosotros asumimos.

El segundo apartado está dedicado a una cuestión que se ha mostrado extraordinariamente significativa en el análisis de los datos de este estudio, como es el establecimiento de la atención conjunta. En una actividad de vacío de información por parejas en la que ningún interlocutor tiene acceso a la información que posee el otro, cada uno de ellos señala hacia un objeto en su tabla para pedir o para proporcionar información. Si los participantes no señalan de forma conjunta hacia el mismo objeto en la tabla, es imposible que puedan realizar la actividad. De ahí que el establecimiento de algún tipo de estructura de atención conjunta por parte de los aprendices de ELE sea imprescindible para poder proporcionar y recibir información y ubicarla adecuadamente. En este sentido, se han mostrado extraordinariamente relevantes las aportaciones de la antropología cultural (Tomasello, 1999a, 2003a, 2014), según las cuales lo que caracteriza la cognición humana y la diferencia de la cognición de otros primates es su carácter social, es decir, el ser humano posee una serie de destrezas mediante las cuales es capaz de señalar hacia un objeto y compartir con otro congénere la atención hacia ese objeto, acontecimiento o estado mental. Nos parece que sin esta

habilidad que, en mayor o menor medida, ya tienen desarrollada en lengua materna los aprendices de ELE, no podrían realizar la actividad en la lengua meta.

Los aprendices de ELE, para realizar una actividad de vacío de información, defendemos en este estudio, tienen que establecer algún tipo de formato o escena de atención conjunta. Las escenas de atención conjunta se definen de forma intencional. Es decir, atención e intención van estrechamente unidas. Señalar hacia un objeto significa centrar la atención conjuntamente con el otro interlocutor en ese objeto, pero, al mismo tiempo, revela también la intencionalidad del hablante, del que señala. Además, para que el otro interlocutor, el oyente, ubique de forma adecuada la información proporcionada por el hablante es necesario que el oyente “reconozca” o “comprenda” la intención del hablante, para que centren de forma conjunta la atención. En este sentido, el reconocimiento de la intencionalidad es un elemento fundamental de la estructuración de la atención conjunta. Sean las intencionalidades de ambos interlocutores diferentes o compartan una misma intencionalidad, ambos necesitan coordinar sus acciones para alcanzar el objetivo compartido de realizar la actividad.

En este apartado, el segundo, analizamos la creación de estructuras de atención conjunta tanto en el desarrollo ontogénico como en la adquisición de una segunda lengua durante la cual profesor y aprendices de L2 regulan conjuntamente sus acciones para evaluar de forma conjunta las necesidades emergentes de los aprendices en el aula y, así, determinar el tipo de mediación que necesita el aprendiz de L2.

En el tercer apartado presentamos las aportaciones sobre un constructo que se ha revelado extraordinariamente significativo en nuestro estudio en el análisis de las actividades de vacío de información en ELE como es el de la intersubjetividad. Aceptando que en la realización de una actividad de vacío de información los interlocutores pueden adoptar una misma perspectiva para realizar la tarea (perspectiva en la que subyace una determinada intencionalidad) o una perspectiva diferente, distinguimos dos tipos de intersubjetividad: intersubjetividad basada en adopción de una perspectiva compartida e intersubjetividad basada en perspectivas o intencionalidades diferentes, no compartidas.

La intersubjetividad como intencionalidad o perspectiva compartida, como la asunción de un mundo socialmente compartido, hunde sus raíces en la antropología cultural (Tomasello, 1999a, 2003a, 2003b, 2014; Tomasello y Carpenter, 2007; Tomasello, Carpenter, Call, Behne y Moll, 2005), en la psicología social (Rommetveit, 1979a, 1985) y en el análisis de la conversación (Schegloff, 1991, 1992; Sidnell, 2015).

Dentro de esta concepción de la intersubjetividad como adopción de una perspectiva compartida, en la investigación de la ontogenia, la intersubjetividad ha sido conceptualizada como una definición compartida de la situación (Wertsch, 1985). En la investigación en segundas lenguas desde el enfoque sociocultural, la intersubjetividad se ha conceptualizado como la adopción de un procedimiento compartido para realizar conjuntamente la actividad por parte de estudiantes de L2 (Brooks y Donato, 1994; Platt y Donato, 1994) o como el punto intermental de fusión de mentes separadas que llegan a compartir una perspectiva común dentro de la Zona de Desarrollo Próximo -a partir de ahora ZDP- (Adair-Hauck y Donato, 1994; de Guerrero y Villamil, 2000; Villamil y de Guerrero, 2006). Desde un enfoque que aúna la teoría sociocultural y el análisis de la conversación, la intersubjetividad se conceptualiza como la comprensión mutua de la intencionalidad de los participantes (van Compernelle, 2015). Y, por último, desde el enfoque sociocognitivo (Atkinson, 2014; Atkinson, Churchill, Nishino y Okada, 2007), la intersubjetividad se define como un “alineamiento cognitivo” o procesos a través de los cuales los aprendices de L2 efectúan una interacción coordinada para adaptarse a entornos de L2 y sobrevivir en ellos.

La adopción de una perspectiva compartida implica una misma categorización y adjudicación del mismo significado a los símbolos lingüísticos mediante los que señalan los aprendices. Si los participantes no comparten la misma intencionalidad o perspectiva (cada uno adopta una diferente) y no comprenden mutuamente sus intencionalidades, los símbolos lingüísticos se revisten de significados diferentes para cada interlocutor. Es importante que los interlocutores comprendan sus intenciones, mutuamente, independientemente de que las compartan o no. En este sentido, presentamos la segunda conceptualización: la intersubjetividad entendida como la comprensión de las intenciones mutuas teniendo en cuenta que los interlocutores pueden adoptar perspectivas divergentes para llevar a cabo la actividad.

Dentro de esta segunda conceptualización, diferenciamos entre diversos enfoques: la intersubjetividad entendida como “conciencia del otro”, cuestión que analizamos desde un enfoque fenomenológico y antropológico (Duranti, 2010); la intersubjetividad como interiorización y adopción de la perspectiva del otro, de la voz del otro a través de diálogos internos que suponen la reconstrucción de diálogos externos en los que se han exteriorizado perspectivas divergentes de los interlocutores, enfoque defendido por la teoría de mente dialógica (Fernyhough, 1996, 2008) basada en Bakhtin (1981, 1984, 1986), o la intersubjetividad como el establecimiento de un

acuerdo intersubjetivo a través de los símbolos lingüísticos, mediante el cual ambos interlocutores desarrollan la capacidad de evocar en el mismo símbolo perspectivas diferentes, la perspectiva del hablante y la del oyente al mismo tiempo, enfoque defendido por el interaccionismo simbólico (Mead, 1913, 1922, 1934/1992) y la teoría *neomediana* (Gillespie, 2006).

El apartado cuatro (el Estado de la cuestión) lo hemos dividido en tres subapartados. En el primero, analizamos estudios que desde la perspectiva sociocultural tratan de temas relevantes para nuestro estudio, como es el uso del ELE en tanto que herramienta cognitiva y de mediación para organizar y planificar la resolución de la tarea o buscar un procedimiento compartido (intersubjetividad) para llevar a cabo la tarea, para construir un andamiaje colectivo entre aprendices de L2 o para regular a otros o regularse a uno mismo. En el segundo, nos referimos a estudios que tienen relación con las últimas conceptualizaciones de la ZDP, la Evaluación Dinámica (a partir de ahora ED) y el Desarrollo Mediado, y en el cuarto presentamos estudios que han sido realizados en español por investigadores españoles y que guardan algún tipo de relación con las cuestiones tratadas en este estudio.

Por último, en el quinto apartado del este Marco teórico presentamos nuestra conceptualización de “mecanismo de control” (objeto de este estudio), así como los fundamentos en los que nos basamos para distinguir los diferentes tipos de mecanismos que presentamos en nuestra investigación.

1.1 Introducción a la teoría sociocultural

En este apartado presentamos las aportaciones más importantes del psicólogo ruso Vygotsky (incluidas bajo la denominación de enfoque histórico-cultural), que han surgido en la investigación de lengua materna, pero que han sido aplicadas en la investigación de la adquisición de segundas lenguas bajo la denominación de teoría sociocultural (Lantolf y Thorne, 2006: 1-3; Thorne, 2005: 394).

Vygotsky (1978, 1934/1995, 1931/2012) defendió que en el hombre conviven dos líneas de desarrollo: una biológica y otra cultural. Por una parte, el ser humano nace dotado de una serie de funciones o procesos biológicos que comparte con el resto de especies animales (funciones elementales), pero al mismo tiempo -y es lo que lo distingue de otras especies primates- posee la capacidad para controlar de forma voluntaria y consciente los procesos endosados biológicamente transformándolos en

procesos o funciones psicológicas de orden superior (funciones superiores) como son la atención voluntaria o el aprendizaje, que son construidos culturalmente. La singularidad del ser humano reside en su capacidad para controlar de forma voluntaria los procesos biológicos a través del uso de artefactos culturales, el más importante de los cuales es el lenguaje, gracias a la mediación y a través de su participación en actividades organizadas socioculturalmente.

El concepto nuclear de la teoría sociocultural es el de mediación. Según la teoría sociocultural, el tránsito de las funciones elementales a las superiores, a través del cual el sujeto controla voluntariamente los procesos biológicos, se lleva a cabo mediante recursos indirectos o dispositivos auxiliares, el más importante de los cuales es el lenguaje (mediación semiótica). La mediación se lleva a cabo gracias al lenguaje como herramienta psicológica que, a diferencia de las herramientas físicas que tienen como objetivo dominar y controlar la naturaleza, controla las relaciones con los otros individuos y consigo mismo (Vygotsky, 1978). El habla, tanto en el proceso ontogénico como en la adquisición de segundas lenguas, no solo sirve para establecer relaciones sociales con los otros, sino que tiene, como mediador semiótico que es, una función cognitiva. Es decir, sirve para dirigir la atención hacia un problema, centrar la atención en el origen del problema y planificar, organizar y construir la resolución del mismo durante la realización de tareas en L2 (Brooks y Donato, 1994; Swain, 2000; Swain y Lapkin, 2013).

El aprendizaje en general, y el aprendizaje de una segunda lengua en particular, es una función superior y se lleva a cabo gracias a la L2 como herramienta de mediación. En la adquisición de segundas lenguas, la L2 es a la vez objetivo de la adquisición (las formas lingüísticas y conceptos de L2), pero al mismo tiempo es herramienta para adquirir (interiorizar) las formas lingüísticas en L2 (van Compernelle, 2015).

En relación con la mediación, está el concepto de regulación mediante la cual se obtiene el control voluntario de las funciones superiores, el control de la L2. Tanto en adquisición de lengua materna como en adquisición de segundas lenguas se han diferenciado tres etapas dentro de la regulación (Lantolf y Thorne, 2006: 200; Lantolf, Thorne y Poehner, 2015: 210-211): regulación por el objeto –etapa en la cual el aprendiz está controlado por el entorno para llevar a cabo sus actuaciones-, regulación por otro –etapa en la que el individuo necesita la ayuda de otro para actuar- y regulación por uno mismo o autorregulación, en la que el individuo puede realizar las acciones sin

soporte externo alguno o con un mínimo soporte. La regulación por otro se lleva a cabo en segundas lenguas a través de diversas formas de andamiaje y se desarrolla dentro de la ZDP (Vygotsky, 1978: 86), otro de los conceptos clave de Vygotsky. En este sentido, Vygotsky distingue entre el nivel actual de desarrollo o nivel ya alcanzado por el aprendiz o novicio, determinado por la resolución de un problema de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, el nivel determinado por la resolución de un problema bajo la guía de una pareja más capaz. Dentro de la ZDP, en la etapa de regulación por otro y gracias a la mediación (es decir gracias a la ayuda, control y guía de un individuo más experto a través de la L2), se lleva a cabo la interiorización o desarrollo (la reconstrucción interna de operaciones que previamente se han desarrollado de forma externa) obteniéndose, así, el control voluntario sobre la tarea o sobre las formas lingüísticas en L2.

En la ZDP se desarrolla entre aprendices de L2 e individuos más expertos (profesores o tutores o aprendices más competentes) una estructura de atención conjunta (Aljjafreh y Lantolf, 1994; Lantolf y Poehner, 2010; van Compernelle, 2015) mediante la cual tanto profesores como aprendices diagnostican las necesidades emergentes de los aprendices para que los expertos introduzcan de forma intencional la mediación en L2 (interrupciones, modelado, pistas) más apropiada a las necesidades evaluadas.

1. 1. 1 Funciones elementales y superiores

En este estudio concedemos una gran relevancia a cuatro características que, según la teoría sociocultural, diferencian las funciones superiores de las elementales: son históricas y culturales, y no innatas; son conscientes y voluntarias, y no espontáneas; son mediadas (no tienen una relación directa con el entorno) y, por último, tienen un origen social, no individual. En este sentido, nos proponemos estudiar qué funciones superiores (atención conjunta, planificación, evaluación...) emergen durante la realización de una actividad de vacío de información en parejas en ELE y cómo esas funciones superiores surgen cuando diferentes parejas de estudiantes de ELE realizan una actividad organizada socioculturalmente (como es una actividad de vacío de información) a través de una herramienta de mediación construida culturalmente (el ELE). Por otro lado, nos parece muy importante -el núcleo de nuestro estudio- investigar cómo los aprendices obtienen el control voluntario o regulación y, sobre todo, a través de qué mecanismos obtienen ese control, sobre qué procesos cognitivos (o funciones superiores) actúan esos mecanismos de control y qué relación se establece

entre los mecanismos de control y la herramienta de mediación (el ELE) a la que recurren los interlocutores para mediar sus relaciones.

Asimismo, nos parece relevante para nuestro estudio la relación que se pueda establecer entre los aprendices durante las relaciones interpersonales cuando despliegan mecanismos de control para resolver la actividad, y también cómo los interlocutores interiorizan los procesos cognitivos sometidos al control y la regulación y qué relación se establece entre las relaciones interpersonales y las intrapersonales.

Por último, asumimos que los interlocutores ya han desarrollado en su lengua materna, durante el proceso ontogénico, las funciones superiores. Lo que nos interesa en este estudio es observar e investigar cómo esas funciones superiores emergen de nuevo en los estudiantes de ELE al enfrentarse a la realización de una actividad organizada socioculturalmente (una actividad de vacío de información) al utilizar como herramienta de mediación el ELE. Nuestro interés reside en investigar el desarrollo de esas funciones superiores (atención conjunta, planificación, evaluación...) como la emergencia de un “segundo proceso ontogénico” en el que la herramienta de mediación para realizar la actividad es el ELE.

Desde la teoría sociocultural (Ahmed, 1994; Lantolf, 1994; Lantolf, 2000; Lantolf y Appel, 1994; Lantolf y Thorne, 2006a; Lantolf y Thorne, 2006b; Lantolf et al., 2015; Thorne y Lantolf, 2007; van Compernelle, 2014, Vygotsky, 1978, 1934/1995, 1931/2012) se defiende que el ser humano nace dotado de una serie de funciones, las funciones elementales, como son la memoria natural, la percepción elemental, la atención involuntaria o la reacción a estímulos externos, que son innatas y que el hombre comparte con el resto de las especies animales primates. Lo que distingue al ser humano de los otros primates es su capacidad para desarrollar funciones que son exclusivas de la especie humana, las funciones superiores, como son la memoria intencional, la atención voluntaria, la construcción del significado, la planificación, la evaluación, el pensamiento racional o el aprendizaje (Lantolf, 1994: 418; Lantolf, 2000: 2; Lantolf y Appel, 1994: 5; Lantolf y Thorne, 2006a: 59; Lantolf y Thorne, 2006b: 198; van Compernelle, 2014: 11). La singularidad del ser humano reside en que es capaz de controlar de forma voluntaria las funciones innatas endosadas biológicamente a través de artefactos simbólicos o de herramientas construidas culturalmente (Lantolf y Thorne, 2006b: 198-199; Lantolf et al., 2015: 210) como son la numeración, la categorización, la lógica o el lenguaje, herramientas que sirven para mediar las relaciones entre el individuo y el mundo sociomaterial. Estas herramientas culturales de

alto nivel sirven: “as a buffer between the person and the environment and act to mediate the relationship between the individual and the social-material world” (Lantolf y Thorne, 2006b, pp. 198-199). Es decir, las funciones elementales, de bajo nivel, se transforman en funciones superiores a través de la mediación de artefactos construidos culturalmente (Lantolf y Appel, 1994: 6; van Compernelle, 2014: 13), que incluyen herramientas y sistemas de signos, el más importante de los cuales es el lenguaje. El principio constructor de las funciones superiores se encuentra fuera del individuo: en las herramientas psicológicas y en las relaciones interpersonales (Vygotsky, 1934/1995, pról. de Kozulin, p. 18). En el desarrollo histórico del ser humano “destaca en primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales -las herramientas-” (Vygotsky, 1931/2012, p. 31). Las funciones superiores, sostiene Vygotsky (1931/2012), se desarrollan gracias a las relaciones interpersonales (al hombre social): “En el proceso de desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales” (p. 34).

Las funciones superiores pueden definirse por cuatro características que las distinguen de las funciones elementales (Lantolf y Thorne, 2006a: 26-29; Wertsch, 1985: 24-27): no son innatas, sino históricas y culturales; no son espontáneas, sino sometidas al control consciente y voluntario; no tienen relación directa con el entorno, sino indirecta -son mediadas- y no tienen un origen individual, sino social.

En primer lugar, las funciones elementales son innatas, son dotaciones biológicas del hombre. Por el contrario, las funciones superiores son históricas, culturales, construidas por el ser humano a partir de su participación en actividades organizadas socioculturalmente. Las funciones superiores, como la atención voluntaria o la planificación, se desarrollan a partir de la participación en prácticas sociales como la escolarización o la interacción con cuidadoras y a través de una amplia gama de sistemas como el lenguaje hablado o la alfabetización textual y digital (Lantolf y Thorne, 2007: 252). Dentro de esta estructura, el desarrollo implica obtener el control voluntario del pensamiento y del comportamiento a través del uso de artefactos culturales que median y permiten a los seres humanos regular la actividad biológica y su comportamiento.

Otro rasgo que diferencia las funciones elementales de las superiores es que las primeras son espontáneas, no conscientes, responden a estímulos externos, están influidas por las circunstancias del entorno, mientras que las funciones superiores son

conscientes y están organizadas por el control voluntario. Cuando alguien se asusta por un ruido fuerte, dirige de forma inconsciente su atención hacia ese ruido. Pero cuando un profesor dice a sus estudiantes que presten atención a la terminación de un verbo, estos de forma voluntaria centran la atención en dicho verbo (Lantolf y Thorne, 2006a: 27). El control o regulación de su comportamiento por parte del ser humano se lleva a cabo a través de la utilización de artefactos culturales ya existentes o a través de la creación de otros nuevos (Lantolf et al., 2015: 207). Las funciones superiores “incorporate cultural tools (i.e. mediational means), which allow humans to control their lower (i.e. natural or biologically specified) psychological processes (van Compernelle, 2014, p. 11). El artefacto cultural o herramienta psicológica más importante que ha inventado el ser humano es el lenguaje que le proporciona la capacidad para organizar y obtener el control voluntario sobre las funciones mentales biológicas (Lantolf y Thorne, 2006a: 25; Lantolf y Thorne, 2006b: 201).

Durante el desarrollo de las funciones superiores se produce un cambio en el locus de control. El control pasa del entorno al individuo emergiendo, así, la regulación voluntaria (Wertsch, 1985: 25). En las funciones elementales el sujeto está controlado por el entorno, en las funciones superiores el individuo consigue el control voluntario sobre el entorno, es decir, deja de ser regulado por el entorno y llega a regularse por sí mismo gracias a un sistema semiótico como es el lenguaje. A través de la regulación, tal y como se ha defendido desde la aplicación de la teoría vygotskyana al estudio de las segundas lenguas en el estudio de la comunicación dialógica (Ahmed, 1994: 158), las funciones elementales se subordinan a las superiores pasando el locus de control del contexto externo (tanto el entorno físico como las relaciones sociales) a la mente interna. Es decir, un sujeto desarrollado individualmente es aquel que llega a ser independiente del contexto externo en su función mental siendo el lenguaje la fuerza conductora que posibilita tal independencia.

El tercer rasgo distintivo, seguramente el núcleo de la teoría sociocultural, es que el ser humano, a través de las funciones elementales, se relaciona con el entorno de forma directa, inmediata, no mediada, dentro de una estructura de estímulo-respuesta, mientras que durante el desarrollo de las funciones superiores se relaciona con el entorno a través de recursos indirectos (Vygotsky, 1978: 39-40), creados de forma artificial, mediante recursos auxiliares o signos. Es decir, que las funciones superiores son mediadas. El ser humano es capaz de introducir estímulos artificiales (signos) entre el estímulo y la respuesta generados por él mismo que se convierten en causas directas

de su comportamiento. Vygotsky defiende que el hombre es capaz de introducir estímulos artificiales para dominar su propia conducta, para determinar sus reacciones. Es el hombre quien determina su comportamiento con ayuda de estímulos creados artificialmente (Vygotsky, 1931/2012: 77-80). Un ejemplo de recurso auxiliar, según Vygotsky, es el uso de recursos nemotécnicos. Vygotsky pone como ejemplo de recurso auxiliar hacer un nudo en un pañuelo para recordar algo o hacer marcas en un trozo de madera para no olvidar determinados hechos. El hecho de hacer un nudo en un pañuelo o marcas en un trozo de madera supone la introducción de medios artificiales, de estímulos artificiales. Es el propio hombre quien introduce por voluntad propia y de forma consciente un estímulo artificial que no tiene nada que ver con una situación dada para apoderarse de los procesos de memorización y quien influye activamente en el proceso de memorización. Es decir, es el propio hombre el que determina su conducta con ayuda de estímulos o medios auxiliares (un nudo) creados artificialmente. Este es un ejemplo del paso de las funciones elementales a las funciones superiores de conducta. Supone el paso de la percepción inmediata y de la reacción inmediata ante un estímulo a la creación de estímulos auxiliares y a la determinación activa de la propia conducta con la ayuda de estímulos artificiales creados artificialmente.

El tránsito de las funciones elementales a las superiores se lleva a cabo gracias a la mediación (Wertsch, 1985: 24-26). Vygotsky postuló que las funciones elementales como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento aparecen primero en una forma elemental y después se transforman en formas superiores distinguiendo, así, entre las dos líneas de desarrollo: una natural y otra cultural. El desarrollo natural produce funciones en sus formas elementales, mientras que el desarrollo cultural las convierte en superiores a través de la mediación gracias al uso de herramientas. Vygotsky reconoció que la mente del ser humano está formada por procesos mentales elementales, pero lo que distingue la conciencia humana es su capacidad para controlar de forma voluntaria la biología a través de artefactos culturales (categorización, numeración, lenguaje, etc.) siendo la herramienta de mediación más importante el lenguaje (Lantolf et al., 2015: 216).

En cuarto lugar, otra diferencia entre las funciones elementales y las superiores es que las funciones elementales son construcciones individuales, mientras que las superiores son producto de una construcción social, colectiva. El principio constructor de las funciones superiores se encuentra fuera del individuo, en las relaciones interpersonales y en las herramientas psicológicas construidas culturalmente (Lantolf y

Thorne, 2006b: 198). Las funciones superiores -la memoria intencional, la atención voluntaria- son, en primer lugar, sociales, se desarrollan al principio gracias a las relaciones interpersonales y, solo posteriormente, se desarrollan dentro del individuo a través de las relaciones intrapersonales (Vygotsky, 1978: 56-57).

Las funciones superiores no sustituyen a las inferiores, sino que se establece entre ellas una relación dialéctica (Lantolf y Thorne, 2006a: 27-28; van Compernelle, 2014: 10). La clave del enfoque de Vygotsky reside en su fundamentación dialéctica. La investigación anterior a Vygotsky sobre el funcionamiento de la mente humana asumía una relación unidireccional entre el ser humano y la naturaleza. Tanto los innatistas como los behavioristas veían la relación entre el comportamiento humano y la naturaleza de una forma unidireccional. Es decir, los seres humanos son como son, bien porque su biología los ha creado así o bien porque el entorno los ha hecho así. Según el primer enfoque, la direccionalidad fluye del cerebro al mundo y, según el segundo, del mundo al cerebro. El enfoque dialéctico propone una bidireccionalidad, según la cual, la dotación natural crea el pensamiento; pero desde el momento en que una persona interactúa dentro de actividades y artefactos organizados socioculturalmente, las funciones elementales se transforman en superiores y llegan a estar bajo el control del individuo a través de la mediación. Esto es el núcleo de lo que la psicología histórico-cultural debería caracterizar como desarrollo.

1. 1. 2 La mediación. Diferencia entre herramientas físicas y simbólicas

Vygotsky define las funciones elementales como procesos que responden a una relación directa entre estímulo y respuesta. Las funciones superiores establecen una relación indirecta entre estímulo y respuesta a través de las operaciones con signos mediante las cuales el ser humano controla su comportamiento desde fuera y, así, se rompen los procesos biológicos y se crean procesos culturales. Vygotsky distinguió entre herramientas físicas (que controlan y dominan la naturaleza) y herramientas psicológicas que controlan la mente humana (la de los otros y la de uno mismo).

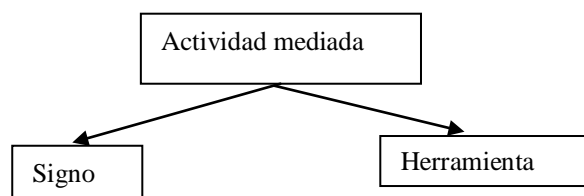
Seguramente, el concepto central de la teoría sociocultural es el de la mediación. Vygotsky defendió que la diferencia esencial entre las funciones elementales y las superiores radica en la estructura de las relaciones entre estímulo y respuesta. Las funciones elementales -y un ejemplo propuesto por Vygotsky para diferenciarlas es el de la memoria natural frente a la memoria mediada- están determinadas por la estimulación del entorno (Vygotsky, 1978: 38-40). Se definen por la inmediatez. Las

funciones superiores se caracterizan porque la estimulación no es generada por el entorno, sino por el ser humano mismo a través de la creación y uso de estímulos artificiales (o signos) que son la causa del comportamiento humano inmediato. En las funciones elementales se establece una relación directa entre estímulo y respuesta, pero en las operaciones con signos se interponen entre estímulo y respuesta vínculos intermedios o recursos indirectos. El proceso estímulo-respuesta es sustituido por un acto mediado en el que el impulso directo se inhibe y el estímulo auxiliar o recurso indirecto facilita la realización de la operación. Mediante el estímulo auxiliar y extrínseco, el ser humano controla su comportamiento desde fuera. El uso de signos permite a los seres humanos una estructura específica de comportamiento que rompe el desarrollo biológico y crea procesos psicológicos basados culturalmente.

Vygotsky comparó el uso de signos como recurso indirecto de mediación con el uso de herramientas físicas en el mundo del trabajo creando una equivalencia entre ambos. Las herramientas físicas son recursos para dominar la naturaleza y el lenguaje es un recurso para relacionarse socialmente, y ambos tipos de recursos pueden incluirse dentro de la categoría de artefactos o adaptaciones artificiales (Vygotsky, 1978: 53-54). En tanto que recursos de mediación: “the basic analogy between sign and tool rest on the mediation function that characterizes each of them” (Vygotsky, 1978, p. 54). Esta supeditación de los signos y de las herramientas al concepto de actividad mediada indirecta queda expresada en el triángulo propuesto por Vygotsky, tal y como puede verse en la figura 1:

Figura 1

La actividad mediada



Nota. Fuente: adaptado de Vygotsky (1978: 54).

Ambos tipos de recursos coinciden en su función indirecta de mediación, sin embargo, hay diferencias entre ellos. La diferencia esencial entre herramienta y signo es la forma tan diferente en que orientan el comportamiento humano. La función de la herramienta, según Vygotsky, consiste en servir como conductor de la influencia humana sobre el objeto de la actividad y está orientada externamente, lo cual puede permitir cambios en el objeto. Es un recurso mediante el cual la actividad externa humana tiene como objetivo dominar la naturaleza, triunfar sobre ella. El signo, por su parte, no cambia nada en el objeto de una operación psicológica. Está orientado internamente, tiene como objetivo dominarse a sí mismo (Vygotsky, 1978: 55).

A los signos, para diferenciarlas de las herramientas físicas o mecánicas, Vygotsky los llamó herramientas psicológicas (Vygotsky, 1981b: 136, cit. por Lantolf y Appel, 1994: 8) entre las que incluye técnicas nemotécnicas, símbolos algebraicos, diagramas, esquemas y, por supuesto, el lenguaje. La tesis principal de Vygotsky fue que, así como los individuos usan herramientas físicas para manipular, dominar, controlar y cambiar su entorno o la naturaleza, también usan herramientas psicológicas para dirigir y controlar su comportamiento mental. Los signos están dirigidos a originar cambios en el comportamiento de otras personas o en uno mismo. Gracias a la inclusión en una actividad concreta, los signos alteran los procesos y la estructura de las funciones mentales para llevar a cabo la actividad (Ahmed, 1994: 158; Lantolf y Appel, 1994: 6-9; Lantolf y Thorne, 2006b: 198-200; Vygotsky, 1978: 54-55).

Vygotsky defendió que, aunque los seres humanos han buscado a lo largo de la historia adaptarse al mundo externo a través de la asimilación de las leyes de la naturaleza, también han intentado controlar y dominar la naturaleza (Lantolf y Appel, 1994: 7). La necesidad de control les impulsa a crear e inventar herramientas técnicas y mecánicas. Las herramientas permiten a los individuos, en colaboración con otros individuos, conformar su mundo de acuerdo con sus propios motivos e intenciones, así como alterar procesos que, sin la intrusión humana, podrían haber tomado otro camino. Las herramientas usadas en el trabajo -prototipo de la actividad humana dirigida a objetivos- funcionan como mediadores, como instrumentos que se colocan entre el sujeto (el individuo) y el objeto (el objetivo hacia el que se dirige la acción del individuo). El lenguaje, en tanto que herramienta o signo, solo es comprendido como artefacto de mediación en el contexto de una actividad mediada, no como una serie de sonidos y estructuras descontextualizadas y aisladas (van Compernelle, 2014: 13).

1. 1. 2. 1 El habla como herramienta de mediación

En este apartado analizamos el habla como una herramienta de mediación que está dotada de una función cognitiva. Tanto en el desarrollo ontogénico como en el aprendizaje de una L2, el habla no solo sirve para comunicar y mantener relaciones sociales con los otros, sino que está dotada de una función cognitiva, es decir, mediante el habla, los aprendices de L2 pueden enfrentarse a la solución de problemas que se presentan en la realización de una tarea, capacitándoles para independizarse del entorno, conseguir un objetivo, coordinar sus actuaciones, planificar cómo resolver una tarea o cómo comprender el significado de una forma lingüística o un concepto en lengua meta.

El habla juega un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores como herramienta que le permite al ser humano dominar su entorno. Vygotsky (1978: 25-26) comparó la forma en que los niños se enfrentaban a la resolución de un problema con la forma en que lo hacían los monos y descubrió la incomparable libertad e independencia de los niños respecto de la situación visual concreta. El niño con la ayuda del habla es capaz de crear más oportunidades que los monos para conseguir objetivos. Una manifestación de esta flexibilidad es que el niño es capaz de ignorar la línea recta entre actor y objetivo y realiza un buen número de acciones preliminares haciendo uso de medios instrumentales o mediados (indirectos). Al resolver una tarea, el niño es capaz de introducir estímulos para crear un plan que no están en relación con el campo visual inmediato, por ejemplo, usa palabras (una clase de estos estímulos) para crear un plan específico y, así, logra realizar la actividad, utilizando el habla como una herramienta para planificar acciones futuras. Es decir, el habla juega un papel importante para alcanzar el objetivo y solucionar el problema: “their speech and action are part of one and the same complex psychological function, directed toward the solution of the problem at hand” (Vygotsky, 1978, p. 25).

Además, en comparación con los monos, las operaciones prácticas de los niños son menos impulsivas y espontáneas. El mono lleva a cabo una serie de intentos no controlados para resolver un problema dado. Por el contrario, el niño que usa el habla divide la actividad en dos partes consecutivas, planifica cómo resolver el problema a través del habla y después lleva a cabo la solución ya preparada a través de la actividad abierta. La manipulación directa es reemplazada por un complejo proceso psicológico que a través de la motivación interna y la intención estimulan su propio desarrollo y realización. Mediante el habla, el niño va más allá de sus experiencias, planificando acciones futuras. A diferencia del mono, que es esclavo de su propio entorno visual, el

niño adquiere independencia respecto del entorno concreto que le rodea. Desde que aprende a usar la función de planificar, su área psicológica cambia convirtiéndose el futuro en parte integral de su enfoque.

Así como las herramientas físicas sirven como un dispositivo auxiliar para controlar y cambiar el mundo físico (Lantolf y Thorne, 2006b: 201; Lantolf et al., 2015: 212), las herramientas simbólicas o psicológicas sirven como recursos auxiliares para controlar y reorganizar los procesos creados biológicamente. Este control es voluntario e intencional y permite a los humanos, a diferencia de otras especies, impedir y retrasar el funcionamiento de los procesos biológicos automáticos. En lugar de reaccionar de forma automática y sin reflexionar ante los estímulos, algo que podría dar como resultado respuestas inapropiadas y peligrosas, el ser humano es capaz de considerar posibles acciones (planes) en un plano ideal antes de realizarlas en un plano objetivo. Planificar por uno mismo implica recordar acciones previas, prestar atención a los aspectos relevantes de la situación (y descartar los irrelevantes), pensamiento racional y resultados proyectados. Todo esto, de acuerdo con Vygotsky, constituye la consciencia humana. Desde una perspectiva evolutiva, esta capacidad confiere al ser humano una considerable ventaja sobre las otras especies porque a través de la creación de dispositivos de mediación es capaz de ensayar una situación y considerar las rutas alternativas para actuar y los posibles resultados sobre un plano ideal o mental antes de actuar sobre planes objetivos concretos (Arievitch, 2008; Arievitch y van de Veer, 2004, cit. por Lantolf y Thorne, 2006b: 201 y por Lantolf et al., 2015: 212).

Resumiendo (Vygotsky, 1978: 28-29), el lenguaje además de una función social, comunicativa, tiene una función cognitiva, ya que capacita al ser humano para la solución de tareas difíciles, como superar la acción impulsiva, planificar una solución a un problema antes de su ejecución y dominar el propio comportamiento.

Se puede decir que la mediación a través del lenguaje es el proceso mediante el cual el ser humano desarrolla artefactos culturales para regular (obtener el control voluntario) el mundo material y la actividad mental propia y la de los otros (Lantolf y Thorne, 2006a: 79-80). El control de las funciones mentales cambia del entorno al individuo dando como resultado una regulación voluntaria sobre la actividad mental (Wertsch, 1985: 25). El lenguaje no está construido como equivalente del pensamiento; más bien, es un recurso para regular el pensamiento. Esto se hace de tres formas gracias a la planificación (Frawley, 1997: 97-99, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 79-80): el

hablante anticipa la acción mental y física, construye una imagen mental de un futuro e inhibe al individuo de actuar de forma impulsiva.

Esta función cognitiva del habla como herramienta de mediación a la que acabamos de referirnos que sirve para independizarse del entorno y para resolver dificultades o problemas durante el proceso ontogénico, ha sido también puesta de relieve en la investigación en segundas lenguas. La L2 ha sido conceptualizada como una herramienta psicológica a través de la cual el aprendiz de L2 es capaz de independizarse del entorno, controlarlo y cambiarlo durante la realización de actividades dirigidas a objetivos (Ahmed, 1994) (véase apartado 1. 1. 3. 1). En la investigación de actividades de vacío de información en ELE (Brooks y Donato, 1994) (véase apartado 1. 4. 1.), el habla ha sido definida como una herramienta de mediación cuya función consiste en organizar y coordinar las acciones de uno mismo y las de los otros para planificar la resolución de la tarea.

Esta función cognitiva que permite a los aprendices de L2 usar el habla para enfrentarse a problemas durante la realización de actividades en el aula ha sido conceptualizada como “*languaging*” (Swain, 2006; Swain y Lapkin, 2013; Swain, Lapkin, Knouzi, Suzuki y Brooks, 2009; Swain y Watanabe, 2013).

Cuando los aprendices de L2 se enfrentan a un problema complejo, pueden hablar con otra persona sobre el problema y sobre cómo resolverlo (a través del diálogo colaborativo o comunicación interpersonal) o pueden hablar para sí mismos en voz alta o murmurando (habla privada, comunicación intrapersonal). Haciendo eso, sea hablando o escribiendo, están haciendo uso del *languaging* con el objetivo de resolver un problema cognitivo complejo usando el lenguaje (Swain y Watanabe, 2013: 1). Hablar y escribir en L2 -siguiendo los postulados de Vygotsky (1978), según los cuales el lenguaje media la cognición (las funciones superiores)- conforman y remodelan la cognición en L2 (Swain, 2006: 95-96). Esta remodelación se hace visible a medida que los aprendices hablan entre ellos mismos o con otros para buscar soluciones a problemas sobre el uso de una palabra o para explicar resultados, o sobre cómo dar sentido a la acción de otro.

El concepto de *languaging* tiene su origen en el de verbalización y diálogo colaborativo (Swain, 2000). Mediante el diálogo colaborativo, se construye el conocimiento lingüístico en L2 (Swain, 2000). Una producción, sea hablada o escrita, puede ser contemplada como proceso (actividad cognitiva), como “decir”, o como producto, es decir, como lo que se ha dicho. Las dos caras de una producción lingüística

(la actividad cognitiva y el producto) están presentes en el diálogo colaborativo. Al decir, el hablante se compromete cognitivamente en construir el significado. Al hablar, a través del diálogo colaborativo, los hablantes dirigen la atención hacia problemas y verbalizan sus soluciones alternativas. La verbalización objetiva el pensamiento y lo deja disponible para el examen. Mediante la verbalización, sea en L2 o L1, los hablantes formulan preguntas, ponen de relieve el objetivo de una actividad y dirigen su atención. A medida que el diálogo continúa, llegan a expresar el resultado de esta reflexión y la examinan. Lo que se desarrolla en su diálogo colaborativo -el decir y lo dicho- es aprendizaje de la lengua (construcción del conocimiento) mediado por el lenguaje (herramienta semiótica). El diálogo, tanto como actividad social como cognitiva, implica la resolución de un problema a través de la interacción social. Durante el diálogo colaborativo, uno o dos hablantes pueden mejorar su conocimiento o llegar a una comprensión nueva o más profunda de un fenómeno. Los hablantes (o escritores) usan el lenguaje como una herramienta cognitiva para mediar su propio pensamiento o el de otros. Esta acción de construir el significado es lo que constituye el diálogo colaborativo que es un recurso para el aprendizaje del lenguaje y para el desarrollo (Swain y Watanabe, 2013: 1).

Gracias al *languaging*, se llevan a cabo procesos de interiorización de los conceptos gramaticales en segunda lengua (Swain et al., 2009). El *languaging* es un factor importante del proceso de aprendizaje en la medida en que los pensamientos internos se transforman en externos (externalización) y, a la inversa, el conocimiento externo se convierte en interno (interiorización).

1. 1. 2. 2 La mediación en la adquisición de segundas lenguas

La mediación puede ser explícita o implícita, psicológica (a través de herramientas como el lenguaje) o humana (a través de un agente mediador: profesor o pareja más capaz). La mediación en el aprendizaje de una L2 en el aula se lleva a cabo a través del profesor o de una pareja más capaz (mediación humana), quien guía, dirige o controla el comportamiento de los aprendices mediante herramientas psicológicas (señalamiento, seguimiento con la mirada y L2). La mediación, a través de la L2 como herramienta, tiene lugar gracias a interrupciones, pistas, preguntas del profesor a los aprendices a través de las cuales estos interiorizan formas y conceptos de la lengua meta y la propia L2 como herramienta psicológica. La mediación en segundas lenguas desde

un enfoque que aún instrucción y evaluación (ED) ha sido conceptualizada como diagnóstico de las necesidades de los aprendices de L2 y como impulsora del desarrollo.

Desde una perspectiva sociocultural de la L2 (van Compernelle, 2015: 64), se entiende que un individuo media -es decir, controla, guía o proporciona ayuda- las acciones de otro durante la realización de una actividad cuando le proporciona sostén o le ayuda en su actuación. Un ejemplo de mediación es cuando el profesor, por ejemplo, sostiene la actuación del aprendiz de L2 en una tarea dada proporcionando una dirección, pistas o guiándolo mediante interrupciones. Haciendo esto, el profesor está regulando o controlando el comportamiento del aprendiz -y a su vez el aprendiz de L2 también regula y controla el comportamiento del profesor- creando con él una estructura de atención conjunta (véase al respecto el apartado 1. 2. 4).

La mediación en L2 se ha conceptualizado teniendo en cuenta diversos criterios. Atendiendo a si es más o menos explícita (Wertsch, 2007, cit. por Daniels, 2015: 38-39), se puede distinguir entre mediación explícita e implícita. La mediación implícita no necesita ser artificial e intencionalmente introducida en el curso de la acción (como ocurre con la mediación explícita), sino que forma parte del flujo comunicativo en curso y es proporcionada por el contacto con otras formas de acción. Wertsch (2007, cit. por van Compernelle, 2015: 10) señala que las formas de mediación implícita (artefactos simbólicos interiorizados) no son necesariamente visibles porque han sido integradas en nuestra psicología dando la impresión de que las funciones psicológicas son naturales cuando, de hecho, tienen una base cultural. La mediación explícita es visible porque implica una abierta e intencional introducción de estímulos con significado durante el flujo de la actividad (Wertsch, 2007: 180, cit. por van Compernelle, 2015: 10) con el propósito de dirigir la actividad psicológica de un individuo o de un grupo.

Otra distinción diferencia entre mediación simbólica y humana (Kozulin, 2003: 18-26). La mediación simbólica se lleva a cabo a través de herramientas -signos, símbolos, textos, fórmulas, organizadores gráficos- que cuando son interiorizadas ayudan a los individuos a dominar sus funciones psicológicas naturales como la percepción, la memoria, la atención. La adquisición de las herramientas psicológicas se caracteriza por su carácter de acción deliberada. Si no hay intencionalidad por parte del profesor-tutor, las herramientas psicológicas no pueden ser interiorizadas por los estudiantes o podrán ser percibidas como un contenido, más que como herramientas. Las herramientas simbólicas alcanzan su papel solo si son interiorizadas como un

instrumento de generalización, es decir, dotadas de la capacidad para organizar las funciones cognitivas individuales y de aprendizaje en diferentes contextos y en el desarrollo de diferentes tareas. La enseñanza de una lengua extranjera no es el simple establecimiento de una relación entre signos codificados en lengua nativa y otros en otra lengua. El propósito de la enseñanza de una lengua extranjera es enseñarla como herramienta, como habilidad para comprender y formular proposiciones con significado. Es entonces cuando los estudiantes: “become capable of grasping the instrumental role of the foreign sign system” (Kozulin, 2003, p. 26).

El otro tipo de mediación que distingue Kozulin, la mediación humana, requiere un agente mediador (profesor o pareja más capaz) y se basa en la conocida ley del desarrollo de Vygotsky (Kozulin, 2003: 19), según la cual, cada función psicológica aparece dos veces, primero en interacción con otras personas y, posteriormente, como interiorización de esa función. La mediación humana (Kozulin, 2003, cit. por van Compernelle, 2015: 10) tiene la función de organizar, dirigir y guiar el uso que hace otro individuo menos capaz de las herramientas psicológicas (van Compernelle, 2015: 10). La mediación humana se refiere a cualquier tipo de asistencia (modelado, interrupción, guía) proporcionada por otras personas (profesores, tutores, parejas) al aprendiz (van Compernelle, 2015: 198). Interactuar con profesores, tutores, parejas, proporciona la mediación humana que puede catalizar el proceso de interiorización de las nuevas formas gramaticales, vocabulario, conocimiento conceptual, rutinas de interacción y las relaciones con los otros.

La mediación explícita a la que hace referencia Wertsch (2007, cit. por van Compernelle, 2015: 10) requiere, por definición, la presencia de una persona que dirija el comportamiento de otro individuo introduciendo intencionadamente formas abiertas y visibles de mediación en el curso de la actividad, es decir, implica la mediación humana, la presencia del mediador (profesor, tutor o individuo más capaz), de la que habla Kozulin, cuya función consiste en organizar, dirigir y guiar el uso de las herramientas psicológicas por parte de un individuo menos capaz o novicio, como es el aprendiz de L2 (van Compernelle, 2015: 10).

La mediación se puede desencadenar, por ejemplo, cuando un aprendiz en el aula de L2 tiene un problema de comprensión (van Compernelle, 2015: 11-12). Entonces, el profesor-tutor puede dirigir la atención del aprendiz hacia la dificultad planteada mediante herramientas psicológicas de mediación como son el señalamiento, el seguimiento con la mirada, diagramas pedagógicos y, sobre todo, el lenguaje en

lengua meta, la L2. Durante la enseñanza de la L2, la mediación, muy frecuentemente, puede tener lugar a través del desarrollo del conocimiento metalingüístico del aprendiz, es decir, del conocimiento gramatical o léxico aprendido de forma consciente. La mediación en este caso tiene lugar gracias a las interrupciones del profesor, en forma de preguntas, respecto de la actuación del aprendiz durante el curso de la interacción.

Desde un enfoque que integra en una unidad dialéctica la instrucción y la evaluación (ED) (Lantolf, 2011: 30-32; Lantolf, 2012: 66-67; Poehner e Infante, 2015: 166-167) la mediación ha sido conceptualizada en un doble sentido. Por una parte, promueve el desarrollo de los aprendices y, por otra, diagnostica ese mismo desarrollo.

La ED, que enfatiza el compromiso de mediadores y aprendices dentro de la ZDP, en lo que Vygotsky describió como actividad interpsicológica (Poehner e Infante, 2015: 165), permite la identificación de las habilidades emergentes de los aprendices. A través de la mediación, se diagnostica el desarrollo de los aprendices porque sus respuestas revelan las habilidades que están en proceso de formación (Poehner e Infante, 2015: 166). Como el desarrollo depende de la mediación, la capacidad de respuesta a la instrucción es un componente esencial (Lantolf, 2011: 30). Gracias a la mediación proporcionada a través de interrupciones, *feedback* y preguntas-guía cuando los aprendices se enfrentan a dificultades, se determina hasta qué punto los aprendices han desarrollado la comprensión sobre las características de la L2 (Poehner e Infante, 2017: 338).

Desde la ED se han propuesto (Lantolf y Poehner, 2010: 15-16; Poehner y Lantolf, 2005: 239) dos tipos de mediación: intervencionista e interaccionista. En el enfoque intervencionista de la ED las tareas y materiales son seleccionados de antemano con el objeto de predecir las dificultades con las que, probablemente, se van a enfrentar los aprendices. Este tipo de mediación se basa en una serie de pistas y de interrupciones en forma de preguntas-guía que varían en su grado de explicitación en una escala que va de lo menos explícito o implícito a lo más explícito (como puede verse si se consulta la tabla 1) y que el profesor prepara de antemano y proporciona al aprendiz, como son pausas, repeticiones en forma de preguntas, señalamiento de la forma incorrecta, identificación de la respuesta correcta o explicación de por qué una forma es correcta. En el enfoque interaccionista no se impone ninguna restricción a la mediación, sino que el mediador puede llevar a cabo cualquier acción para ayudar al aprendiz, en cualquier momento de la interacción, para que vaya más allá de su actual actuación independiente (Lantolf y Poehner, 2010: 16).

Tabla 1

Escala de mediación intervencionista desde la perspectiva de la Evaluación Dinámica

-
1. Pausa.
 2. El profesor repite la frase entera en forma de pregunta.
 3. El profesor repite solo la parte de la frase con error.
 4. El profesor señala que hay algo incorrecto en la frase. Otra alternativa consiste en formular lo mismo con otra pregunta: “¿Qué es incorrecto en la frase?”
 - 5- El profesor señala la palabra incorrecta.
 6. El profesor formula una pregunta.
 7. El profesor identifica la respuesta correcta.
 8. El profesor explica por qué.
-

Nota. Fuente: adaptado de Lantolf y Poehner (2010: 20).

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, la mediación no es un problema de cantidad, sino de calidad, de cambios cualitativos que se producen en los aprendices de L2, y que tiene que ver con el desarrollo. El desarrollo (Vygotsky, 1987: 211, cit. por Lantolf, 2012: 59) es un proceso colaborativo que tiene lugar dentro de la ZDP a través del que los profesores o parejas más capaces guían a los aprendices durante la realización de actividades que no son capaces de realizar por sí mismos. Haciendo esto, los aprendices interiorizan la habilidad para realizar la actividad por ellos mismos. El desarrollo empieza como un proceso social y, gradualmente, se convierte en un proceso psicológico dentro de la ZDP. Es decir, la mediación facilita la interiorización, el desarrollo. El desarrollo es observable desde la perspectiva sociocultural, por ejemplo, cuando un aprendiz usa de forma apropiada en una actuación independiente una forma que previamente ha sido corregida mediante *feedback* correctivo durante la mediación (Lantolf y Poehner, 2010: 16).

Desde esta perspectiva, el paso de la mediación explícita a la implícita puede considerarse como el logro del desarrollo dentro de la ZDP (Lantolf, 2012: 58-60). Un tipo de recurso de mediación, como pueden ser las reformulaciones, adquiere una perspectiva diferente desde el enfoque sociocultural. En un punto del desarrollo, un aprendiz puede requerir la mediación explícita a través de una reformulación o a través de una reformulación acompañada de una explicación metalingüística. Pero puede llegar un momento del desarrollo en el que el aprendiz no requiera una mediación explícita, sino una interrupción implícita por parte del profesor, como por ejemplo una pausa. El cambio en la mediación a lo largo del tiempo es signo de que el desarrollo ha tenido lugar, porque el control sobre la forma lingüística se ha trasladado desde el plano

intermental al intramental. El cambio de una dependencia de la mediación explícita a la mediación implícita, como sostienen Aljaafreh y Lantolf (1994, cit. por Lantolf y Poehner, 2010: 20), indica que el aprendiz obtiene un control creciente sobre lo que ha ido aprendido y que se encamina hacia la actuación autónoma.

Basándose en el lenguaje, en la L2, como habilidad para usar el lenguaje en lengua meta, se han distinguido dos tipos de mediación simbólica: la regulación por uno mismo (la habilidad para planificar, monitorizar, verificar y evaluar la propia actuación) y la regulación basada en conceptos (Lantolf, 2011: 25). La investigación de la mediación basada en conceptos ha dado lugar a varias conceptualizaciones a partir de las cuales se han llevado a cabo diversas propuestas pedagógicas para el aula de L2. Los conceptos, que son comprendidos como significados construidos por las culturas para dar sentido al mundo, incluyen significados léxicos, figurativos (metáfora, metonimia) y gramaticales, como aspecto, tiempo, modo, voz y anáfora (Lantolf, 2011: 32). Vygotsky (1986, cit. por Lantolf, 2011: 32; Lantolf, 2012: 64) distingue dos tipos de conceptos: espontáneos y científicos. Los espontáneos son interiorizados indirectamente durante la socialización, los científicos son apropiados o interiorizados a través de la introducción intencional de signos dirigidos por un agente externo, como es el profesor, dando como resultado una reorganización de la actividad (Wertsch, 2007: 285, cit. por Lantolf, 2011: 32).

Basándose en la mediación a través de los conceptos, se ha desarrollado la Instrucción Basada en Conceptos (Lantolf, 2011: 38; Lantolf, 2012: 64-66) que tiene como unidad de instrucción el conocimiento explícito y sistemático de las características relevantes de la L2. Los procedimientos específicos de la Instrucción Basada en Conceptos han sido establecidos por Galperin (Haenen, 1996 y Talyzina, 1981, cit. por Lantolf, 2011: 38) dentro de un enfoque pedagógico denominado Instrucción Teórica Sistemática. Este enfoque de instrucción sigue cinco fases (Lantolf, 2011: 38): explicación verbal sistemática del concepto en lengua meta (incluida la comparación con la L1), materialización del concepto, comunicación, verbalización e interiorización.

Galperin (1970, cit. por Lantolf, 2011: 38) sostiene que los estudiantes tienden a memorizar las explicaciones como reglas más que comprender los conceptos de forma que los guíen en la actividad práctica, por eso propone una segunda fase, después de la explicación del concepto, la de materialización, en la que el concepto es representado como un modelo en forma gráfica o sintética. Galperin llama a esta

materialización del concepto Esquema para la Orientación como Base para la Acción (SCOBA). Este esquema proporciona a los aprendices recursos que son después formulados como un esquema para la acción en una tercera fase, la de comunicación - que incluye actividades como conversaciones o la construcción de escenarios (Di Pietro, 1987, cit. por Lantolf, 2011: 38)-. En la cuarta fase, la verbalización, los aprendices usan el lenguaje -se comprometen en el *languaging* (Swain, 2006, cit. por Lantolf, 2011: 38)- para explicarse el concepto a sí mismos y explicárselo a los otros. En esta fase se lleva a cabo la producción de lenguaje como función psicológica para que tenga lugar la interiorización, la quinta y última fase.

Un enfoque dentro del área de la L2 basado en la Instrucción Basada en Conceptos es el denominado Desarrollo Mediado (Poehner e Infante, 2015; Poehner e Infante, 2017) (véase el apartado 1. 4. 2.). El Desarrollo Mediado enfatiza la interacción entre mediador y aprendiz no con el fin de evaluar las capacidades emergentes de los aprendices (como hace la ED), sino para guiar al aprendiz en la apropiación de los materiales de instrucción basados en conceptos como herramientas simbólicas de pensamiento (Poehner e Infante, 2017: 332).

El Desarrollo Mediado se basa en la premisa de la Instrucción Teórica Sistemática, de acuerdo con Vygotsky, de que los conceptos teóricos abstractos proporcionan una herramienta simbólica para que los aprendices se apropien de ellos permitiendo un control sobre su propio pensamiento (Poehner e Infante, 2017: 337). Este enfoque se aleja del tradicional basado en reglas y defiende que las explicaciones de conceptos abstractos de las características del lenguaje (voz, aspecto, tiempo, características formales) pueden servir como recursos para que los aprendices construyan y expresen significados en L2. Una característica que diferencia el Desarrollo Mediado de la Instrucción Teórica Sistemática es la dependencia del primero de imágenes, esquemas, modelos para representar conceptos en formas materiales concretas y accesibles a las que los aprendices se pueden referir para desarrollar nuevas formas de pensamiento sobre el lenguaje y la comunicación en L2. La interacción entre mediador y aprendiz tiene como objetivo ayudar a los aprendices a comprender los conceptos lingüísticos, representados en los materiales y hacer que los conceptos puedan funcionar como herramientas para regular su comprensión y uso de la L2 (Poehner e Infante, 2017: 338).

El Desarrollo Mediado, basado en la Experiencia de Aprendizaje Mediado (Feuerstein, Feuerstein y Falik, 2010, cit. por Poehner e Infante, 2015: 169), entiende

que en la interacción dialógica entre mediador y aprendiz se han de introducir materiales pedagógicos con presentación de detalles y ejemplos, la práctica conjunta de problemas ejemplificadores, de conceptos y principios como herramientas para pensar mientras los aprendices trabajan en tareas que, progresivamente, suponen un desafío para ellos. De esta forma, la mediación a través de la interacción dialógica y a través de los materiales funciona como un tándem para promover tanto el componente conceptual como el de acción, es decir, la interiorización de los conceptos y el uso de estas nuevas comprensiones para regular su propio comportamiento durante la realización de las tareas de aprendizaje (Poehner e Infante, 2015: 169-170).

1. 1. 3 La regulación en segundas lenguas

La regulación o control es un tipo de mediación a través del cual los aprendices en L2 obtienen el control voluntario de su actividad mental y de la de los otros aprendices mediante la L2 como herramienta. Desde la teoría sociocultural, se distinguen tres tipos de regulación: regulación por el objeto, regulación por otro y regulación por uno mismo o autorregulación.

Los seres humanos utilizan artefactos culturales ya existentes o crean otros nuevos que les permiten: “to regulate, or more fully monitor and control, their behavior” (Lantolf et al., 2015, p. 207). La mediación es el proceso a través del cual los seres humanos despliegan artefactos, conceptos y actividades construidos culturalmente para *regular* (obtener el control voluntario) su propia actividad social y mental y la de los demás (Lantolf y Thorne, 2006a: 79). Es decir, la regulación es una forma de mediación (Lantolf y Thorne, 2006: 199; Lantolf et al. 2015: 211). Cuando emerge la regulación voluntaria (en el paso de las funciones elementales a las superiores), el control pasa del entorno al individuo (Wertsch, 1985: 25).

Dentro de la teoría sociocultural se han diferenciado tres etapas que se desarrollan durante el proceso de regulación o control: regulación por el objeto, regulación por otro y regulación por uno mismo o autorregulación (Lantolf y Thorne, 2006b: 199-200; Lantolf et al., 2015: 211).

La conceptualización de estas tres etapas se ha tomado por parte de la teoría sociocultural de los estudios sobre la ontogénesis. Cuando un niño aprende una lengua, las palabras no solo tienen la función de aislar objetos específicos y acciones, sino que también sirven para remodelar la percepción biológica y convertirla en percepción cultural y en conceptos (Lantolf y Thorne, 2006b: 199). Los pensamientos y las

acciones en las primeras etapas del pensamiento ontogénico están, en primer lugar, subordinadas a las palabras de los adultos (Luria y Yudovich, 1972, cit. por Lantolf y Thorne, 2006b: 199). De acuerdo con Luria y Yudovich (1972, cit. por Lantolf y Thorne, 2006b: 199), esta subordinación de las acciones y del pensamiento del niño al habla del adulto transforma la actividad mental del ser humano en un nivel superior de desarrollo y señala el comienzo de complejos aspectos de su conciencia y de su actividad voluntaria. Al subordinar su comportamiento al habla del adulto, los niños adquieren una lengua concreta usada por los otros miembros de la comunidad y utilizan este lenguaje para regular, con el tiempo, su propio comportamiento. En otras palabras, el ser humano desarrolla la capacidad de controlar y regular su propia actividad a través de recursos lingüísticos mediante la participación en actividades que están, inicialmente, reguladas por otros.

En lo que se refiere a la regulación en segundas lenguas, en la primera etapa (la regulación por el objeto) el individuo es controlado por los objetos en su entorno para poder realizar la actividad (Lantolf y Thorne, 2006b: 199; Lantolf et al., 2015: 211). La segunda etapa, la regulación por otro, incluye mediación implícita y explícita por el experto (padres, parejas, profesores, etc.) implicando diversos niveles de asistencia, dirección y lo que a veces es conocido como andamiaje, así como el *feedback* explícito o implícito sobre formas gramaticales o comentarios correctivos. Esta etapa tiene relación con el funcionamiento de la ZDP en el aprendizaje de una L2 en el aula.

La regulación por uno mismo o autorregulación, la etapa final, la tercera, se refiere a la habilidad para realizar acciones con un mínimo soporte externo o sin ninguno. La autorregulación se hace posible a través de la interiorización -el proceso de conversión de la asistencia externa en un recurso que está disponible internamente para el individuo (Lantolf y Thorne, 2006b: 200)-. La autorregulación se refiere a cómo los individuos interiorizan las formas externas de mediación para la ejecución de la tarea (Lantolf et al.: 211). En este sentido, el desarrollo puede ser descrito como el proceso para obtener el control voluntario sobre la capacidad de pensar y de actuar y para llegar a ser más competente en el uso de los recursos de mediación o para reducir la dependencia de los diversos recursos externos de mediación (Thorne y Tasker, 2011, cit. por Lantolf et al., 2015: 211).

Para ser un buen usuario en lengua materna o en cualquier otra lengua, hay que alcanzar la regulación por uno mismo, bien es cierto que no es una condición estable (Lantolf et al., 2015). Aunque los usuarios de una lengua -sea materna o segunda

lengua- sean comunicadores competentes, pueden necesitar volver a acceder a las primeras etapas de desarrollo (la regulación por el objeto o la regulación por otro). Por ejemplo, bajo condiciones de estrés, un adulto nativo puede producir formas lingüísticas no gramaticales e incoherentes. En esta situación, el individuo puede ser regulado por el lenguaje y, en lugar de controlar el lenguaje, puede requerir la asistencia de otra persona (regulación por otro) o de objetos, como diccionarios o textos (regulación por el objeto). Cada una de estas etapas puede ser recuperable y un individuo puede atravesar la secuencia de las tres etapas dependiendo de las demandas de la tarea (Frawley, 1997: 98, cit. por Lantolf et al., 2015: 212).

1. 1. 3. 1 El lenguaje como recurso de regulación y control en segundas lenguas: regulación del objeto, regulación del otro (regulación del otro y regulado por otro) y autorregulación

La L2 es una herramienta psicológica mediante la cual el individuo controla, media las relaciones con su entorno (regula su propio comportamiento y el de otros individuos). La L2 es la herramienta cognitiva que permite el tránsito de las relaciones interpersonales a las intrapersonales -es decir, el desarrollo o interiorización de las funciones superiores-, que facilita la independencia del individuo respecto de su entorno hasta alcanzar el control voluntario. Se pueden distinguir tres tipos de regulación o control dependiendo de dónde resida el locus de control: regulación del objeto, regulación del otro (regulación del otro y regulado por otro) y autorregulación.

En la investigación en segundas lenguas se ha estudiado la comunicación dialógica o interacción conversacional desde una perspectiva vygotskyana que conceptualiza el lenguaje en su doble vertiente de actividad social y de actividad cognitiva (Ahmed, 1994: 157-160). De acuerdo con Vygotsky, el lenguaje es una “herramienta” simbólica mediante la cual los seres humanos interactúan con el entorno y median con otros sujetos y con objetos ayudando a los seres humanos a obtener el control sobre el entorno y a cambiarlo.

Es en términos de control a través del lenguaje como hay que contemplar el desarrollo cognitivo. El desarrollo se produce desde la actividad social interpersonal al funcionamiento mental intraindividual, de lo social a lo individual o del diálogo al monólogo y el lenguaje media, regula, la transición de las funciones elementales a las superiores, es decir, que el desarrollo está constituido lingüísticamente. La regulación es un proceso constituido lingüísticamente, de “internalización” y de

“descontextualización” (Ahmed, 1994: 158) a través del cual el locus de control cambia del contexto externo a la mente interna. Es decir, un individuo desarrollado individualmente es aquel que llega a ser independiente del contexto externo en su función mental gracias al lenguaje como fuerza conductora que facilita dicha independencia.

Adoptando este punto de vista sobre la función del lenguaje en la comunicación dialógica, la perspectiva vygotskyana mantiene que en una situación comunicativa en la que están implicados dos o más individuos interactuando cara a cara en una tarea dada, el foco de la investigación consiste en descubrir el locus de control, es decir, determinar si el locus de control reside en un individuo, está distribuido entre dos o está en relación con el contexto o con la tarea misma. Desde esta perspectiva del lenguaje como recurso de mediación y control, se han propuesto tres funciones de la L2: regulación del objeto, regulación del otro y regulación por uno mismo (Frawley, 1987: 147, cit. por Ahmed, 1994: 159).

El lenguaje sirve en primer lugar, para regular objetos, entendiendo por “objetos” cualquier recurso en el entorno que no sea humano y tenga un estatuto ontológico. Objetos son sillas, perros o hechos. La función de “regulación del objeto” es la operación más elemental del lenguaje. El hecho de “nombrar” es un ejemplo clásico de regulación del objeto a través del lenguaje.

En segundo lugar, el lenguaje tiene como función regular a otra persona (la regulación del otro). La regulación del otro (el lenguaje regula a otras personas) puede dividirse en dos: regulación del otro (cuando el hablante mediante el habla controla a otro hablante) o regulado por otro (cuando un hablante es controlado por el habla de otro hablante). La función de regulación del otro tiene lugar cuando los individuos intentan controlar verbalmente el comportamiento de otros individuos.

En tercer lugar, el lenguaje sirve para regularse a sí mismo. La autorregulación es la más alta de las funciones del habla (cómo el individuo, al final, se controla a sí mismo y a su mente). Cualquier producción dirigida a sí mismo, *monológica*, tiene esa función.

1. 1. 3. 2 La transición de las relaciones interpersonales a las intrapersonales a través de la regulación

Los tres tipos de regulación o control (regulación por el objeto, regulación por otro y regulación por uno mismo) -a los que nos hemos referido en el apartado 1. 1. 3- han sido puestos en relación con la transición de las relaciones interpersonales a las intrapersonales durante la realización de actividades en L2. Aceptando que el control voluntario o regulación por uno mismo se lleva a cabo durante la interacción entre un individuo más experto y otro que no lo es dentro de la ZDP y que el novicio solo alcanza el nivel de desarrollo potencial gracias a la ayuda, a la mediación del experto, el tránsito del plano intermental al intramental (de la regulación por otro a la regulación por uno mismo) se inicia cuando el novicio empieza a controlar su propio comportamiento sin necesidad de la ayuda o mediación del experto.

Los tres tipos de regulación a los que nos hemos referido (regulación por el objeto, regulación por otro y regulación por uno mismo o autorregulación) han sido puestos en relación con la transformación de las funciones elementales en funciones superiores y con la transición de las relaciones interpersonales a intrapersonales en segundas lenguas (Lantolf y Appel, 1994: 9-13). Las funciones psicológicas superiores a través de la mediación pasan a estar bajo control del individuo. Es el individuo quien tiene que ejercer de forma voluntaria el control de las funciones superiores. Este proceso se caracteriza por dos rasgos: (a) se origina fuera del individuo y (b) es dirigido por el lenguaje.

Crítico en la teoría de Vygotsky es el hecho de que el proceso de la acción voluntaria está distribuido entre dos personas, una de las cuales (el experto) ya sabe cómo realizar un acto concreto y el otro (el novicio), no. Esta conceptualización de las condiciones para el crecimiento mental del individuo permite a Vygotsky formular una distinción entre los niveles actual y potencial de desarrollo. El primero caracteriza la habilidad de una persona para realizar ciertas tareas de forma independiente de otra persona y refleja procesos y funciones establecidos y estabilizados. El segundo nivel caracteriza aquellas funciones que un individuo puede llevar a cabo con la ayuda de otra persona. Estas no están suficientemente estabilizadas para permitir al individuo realizar una tarea dada. La diferencia entre lo que el niño o novicio es capaz de hacer cuando actúa solo y lo que es capaz de hacer cuando actúa bajo la guía de otro más experto se denomina ZDP, que es definida por Vygotsky (1978) como “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level

of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (p. 86).

Durante las primeras etapas de la ontogénesis, el acto volitivo se lleva a cabo por otra persona, y el niño y el adulto actúan juntos dentro de un sistema en el que la capacidad de pensar es establecida exclusivamente por el adulto o el experto (Luria, 1932, cit. por Lantolf y Appel, 1994: 10). En la siguiente etapa, la actividad, gradualmente, cambia su estructura a medida que el niño o novicio empiezan a apropiarse de las funciones mentales procedentes del adulto o experto (Leontiev, 1981b, cit. por Lantolf y Appel, 1994: 11). Vygotsky (1978) formuló la transición que tiene lugar durante esta etapa como la ley general del desarrollo cultural:

Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, then on the individual level; first between people (*interpsychological*), and then inside the child (*intrapsychological*). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals (p. 57).

El cambio del plano intermental al intramental marca el comienzo del control del novicio sobre su propio comportamiento (*autorregulación* o la *regulación por uno mismo*) (Lantolf y Appel, 1994: 10-13). Inicialmente, los individuos menos expertos, los niños, son incapaces de ejercer mucho control sobre su entorno. Es el entorno el que ejerce su influencia sobre el novicio (*regulación por el objeto*). El menos experto es incapaz de realizar una acción de forma independiente, de perseguir un objetivo que no esté sugerido por el entorno.

En la siguiente etapa de desarrollo, *la regulación por otro*, el novicio es capaz de llevar a cabo ciertas tareas, pero gracias a la mediación lingüística por parte de una pareja más capaz. En esta etapa de *metacognición* el individuo es controlado por un sustituto que tiene la habilidad de realizar la tarea. El recurso para regular es el habla dialógica. Progresivamente, el novicio empieza a tomar una mayor responsabilidad en las funciones estratégicas.

La transición de la regulación por otro o actividad intermental a la regulación por uno mismo o actividad intramental tiene lugar, como se ha dicho, durante la ZDP, a través de la cual el novicio y el adulto o pareja más capaz se comprometen en un

proceso dialógico - proceso en el que el experto dirige al novicio en la realización de la tarea y el novicio suministra *feedback* al adulto o experto, quien hace sucesivas modificaciones en la forma de dirigir al novicio-. El propósito del experto en la forma de dirigir al novicio no es simplemente hacer que complete la tarea, sino instruirle en cómo resolver la tarea estratégicamente. El experto intenta guiar al novicio hacia una definición de la situación en paralelo a su propia definición. En las primeras etapas de transición, la perspectiva del novicio en su propósito de interacción comunicativa (definición de la situación) no está en relación con la del experto. El novicio puede ser capaz de realizar la tarea requerida, pero sin darse cuenta de que está implicado en la actividad dirigida a objetivos.

Un ejemplo ilustrativo en segundas lenguas de la transición del funcionamiento intermental al intramental, es decir, de la etapa de la regulación por otro a la de regulación por uno mismo durante la ZDP gracias a la mediación, nos lo proporciona el estudio de Aljaafreh y Lantolf (1994: 470-471) en el que el *feedback* fue conceptualizado como regulación durante la realización de lecciones tutoriales de inglés como segunda lengua entre un tutor-profesor y aprendices de inglés como L2 (véase el apartado 1. 4. 1). Se observaron cinco niveles de transición del funcionamiento intermental al intramental a medida que los aprendices se movían a través de la ZDP de la etapa de regulación por otro hacia la de regulación por uno mismo o autorregulación y obtenían el control sobre las estructuras en lengua meta gracias a la mediación. Estos cinco niveles son:

Nivel 1. El aprendiz no es capaz de darse cuenta del error, a pesar de la intervención del tutor. El tutor debe asumir la responsabilidad completa para corregir el error. Más que proporcionar ayuda correctiva, la tarea del tutor consiste en conducir al aprendiz hasta la forma lingüística en lengua meta creando así una estructura conjunta con el aprendiz dentro de la ZDP.

Nivel 2. El aprendiz es capaz de darse cuenta del error, pero no puede corregirlo, incluso con la intervención del tutor. Esto indica algún grado de desarrollo, puesto que, aunque el aprendiz dependa del tutor, en contraste con el nivel 1, tutor y aprendiz empiezan a negociar el proceso de *feedback* y el aprendiz empieza a progresar hacia la regulación por sí mismo.

Nivel 3. El aprendiz es capaz de darse cuenta del error y de corregirlo, pero solo bajo la regulación por otro. El aprendiz comprende la intervención del tutor y es capaz de reaccionar al *feedback* proporcionado.

Nivel 4. El aprendiz se da cuenta y corrige un error con un mínimo *feedback* proporcionado por el tutor y empieza a asumir por completo la responsabilidad para la corrección de error. Sin embargo, el desarrollo no se encuentra totalmente en el plano intramental todavía, ya que el aprendiz, a menudo, produce formas lingüísticas incorrectas en lengua meta y necesita al tutor para confirmar la adecuación de la corrección.

Nivel 5. El aprendiz llega a ser más consistente en el uso de estructuras lingüísticas en lengua meta en todos los contextos. En la mayoría de los casos, el uso de la forma correcta es automático y si surge un error, el aprendiz se da cuenta y lo corrige sin requerir la intervención de nadie. Es decir, el individuo está completamente regulado por sí mismo.

1. 1. 4 La interiorización

El uso de signos, del lenguaje, a través de la mediación, transforma el comportamiento humano llevándolo a un orden superior gracias a la interiorización (el desarrollo) o reconstrucción interna de una operación mental que, inicialmente, ha sido externa.

El uso de signos, de recursos artificiales, la actividad mediada, introduce cambios radicales en las operaciones mentales llevando al comportamiento humano a un funcionamiento psicológico superior (Vygotsky, 1978: 55). En las operaciones con signos Vygotsky distinguió dos fases. La fase inicial se caracteriza por la dependencia de signos externos y, posteriormente, la actividad mediada se desarrolla internamente. Gracias al desarrollo, la operación cambia convirtiéndose en un proceso de interiorización. A la reconstrucción interna de la operación externa la denominó Vygotsky interiorización. Un ejemplo de interiorización propuesto por Vygotsky (1978: 56) es el gesto de señalamiento del niño. Al principio, el gesto no es nada más que un intento sin éxito de agarrar algo, un movimiento dirigido hacia ciertos objetos con el que se designa una actividad futura. El niño intenta agarrar un objeto colocado más allá de su alcance; sus manos se estrechan en dirección al objeto, permanecen suspendidas

en el aire. Sus dedos hacen movimientos para agarrar. En la etapa inicial, señalar está representado por los movimientos del niño que parecen agarrar el objeto -esto y nada más-. Cuando la madre acude en ayuda del niño y reconoce su movimiento de señalamiento, la situación cambia radicalmente. Señalar se convierte en un gesto para los otros. El intento sin éxito del niño genera una reacción no en el objeto que él busca, sino en otra persona. El significado del primer movimiento sin éxito del niño es establecido por otros. Solo más tarde cuando el niño pueda relacionar su movimiento sin éxito de agarrar con la situación objetiva en su conjunto empezará a comprender el movimiento como señalamiento. En este contexto tiene lugar un cambio en la función del movimiento ya que el movimiento orientado hacia el objeto se convierte en un movimiento dirigido hacia otra persona y el gesto ha pasado a convertirse en un recurso para establecer relaciones. El movimiento de agarrar se ha convertido en un acto de señalar. Posteriormente, será el niño el que reconstruya, el que interiorice la noción de gesto y entienda que dirigir la mano hacia un objeto es significativo para los demás. Señalar se convierte en gesto solo después de que es comprendido como gesto por los demás (para la relación entre señalamiento e intersubjetividad de los símbolos, puede consultarse el apartado 1. 3. 2. 4).

La interiorización o desarrollo se caracteriza, en primer lugar, porque una operación inicialmente externa se reconstruye de forma interna gracias al uso de signos en una actividad mediada y, en segundo lugar, porque las relaciones entre los individuos (relaciones interpersonales o funciones intermentales) se convierten en relaciones dentro del individuo (relaciones intrapersonales o intramentales). Las funciones superiores emergen del diálogo entre individuos y, posteriormente, se interiorizan, tal y como lo formula Vygotsky (1978: 57) en la ley de desarrollo genético a la que nos hemos referido en el apartado anterior (1. 1. 3. 2)

1. 1. 4. 1 La interiorización en segundas lenguas

La interiorización en segundas lenguas es un proceso mediante el cual se obtiene el control de las formas lingüísticas de L2 y el control de la propia L2 como herramienta de mediación a través de una actividad conjunta mediada gracias a la mediación humana (la guía de un individuo más competente, el profesor o pareja más capaz). Mediante la interiorización, el aprendiz se independiza del entorno gracias a la L2.

La interiorización es un mecanismo mediante el cual se obtiene el control, se organizan y controlan de forma voluntaria las funciones superiores a través de la mediación de artefactos culturales construidos socioculturalmente y externamente, principalmente a través del lenguaje (Lantolf y Thorne, 2006a: 152-153). Desde la teoría sociocultural (Vygotsky, 1981b: 165, cit. por Lantolf et al., 2015: 213-214), se defiende que la respuesta del individuo emerge a partir de las formas de vida colectiva, que las funciones cognitivas superiores son, inicialmente, sociales y, posteriormente, se interiorizan gracias a un proceso de apropiación creativa -de obtención de la libertad de crear (Dunn y Lantolf, 1998: 427, cit. por Compernelle, 2015: 17)- que tiene lugar a través de la exposición a sistemas semióticos como el lenguaje. En este sentido, la interiorización describe un proceso a través del cual los seres humanos obtienen la capacidad de realizar complejas funciones cognitivas que, progresivamente, dejan de depender de la mediación externa a medida que se incrementa la mediación interna.

La relación entre interiorización y L2 se puede conceptualizar de dos formas (van Compernelle, 2015: 12-13). Por un lado, la L2 es objeto de interiorización -es decir, lo que es interiorizado es el vocabulario, las formas lingüísticas y los conceptos de L2- y, por otro lado, es una herramienta de mediación a través de la cual los aprendices de L2 interiorizan la L2 (formas y conceptos de L2).

La interiorización tiene lugar a través de la participación en una actividad conjunta mediada a través de la cual los participantes internalizan los recursos de mediación (van Compernelle, 2015: 39). Los recursos de mediación se hacen disponibles y relevantes cuando el novicio, el aprendiz de L2, participa en una actividad conjunta que es dirigida y guiada por otro en el entorno (mediación humana por parte de un adulto o profesor).

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, aunque se considere que el individuo es el locus del cambio, el origen del desarrollo: “resides not in the solipsistic individual but in the person-acting-with-mediational-means including mediation provided by other individuals” (Wertsch, 1998, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a, p. 157). El locus del cambio está en la mediación proporcionada por otros individuos, en la mediación humana que interactúa con herramientas o recursos de mediación (para la mediación humana en segundas lenguas, remitimos al lector al apartado 1. 1. 2. 2.). El entorno no es un recurso que pueda ser usado a medida de las necesidades, sino el origen mismo del desarrollo (Lantolf y Thorne, 2006a: 157).

La interiorización no es un proceso interno que duplica el externo -ya que, de este modo, no habría desarrollo- sino un proceso bidireccional de externalización e internalización (Lantolf y Thorne, 2006a: 155). Lo que es interiorizado transforma y es transformado por el funcionamiento psicológico (Zinchenko, 2002, cit. por van Compernelle, 2015: 17). Los recursos de mediación reorganizan los procesos psicológicos y los procesos psicológicos, a su vez, son transformados al exteriorizarse. El punto clave de la interiorización (o apropiación) es la capacidad de abstraer información y volver a contextualizarla, es decir, la capacidad para funcionar independientemente del contexto de cualquier serie de circunstancias materiales concretas (Arievitch y van del Veer, 1995: 123, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 177). En la interiorización, a través de la idealización de la actividad sociomaterial, el individuo, progresivamente, obtiene la independencia de las circunstancias concretas. La interiorización no es un movimiento de fuera adentro, sino la capacidad para llevar a cabo en un plano mental ideal las actividades que son paralelas en un plano material en el mundo exterior (Galperin, 1992a, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 162).

1. 1. 5 La Zona de Desarrollo Próximo

La ZDP se define como la diferencia entre el nivel de desarrollo de un aprendiz determinado por la realización de una tarea de forma independiente (nivel actual) y lo que es capaz de realizar con la asistencia de otro individuo más capaz (nivel potencial). Dentro de la estructura conjunta negociada de la ZDP entre aprendiz y tutor, tiene lugar la interiorización (o desarrollo) que posibilita que el aprendiz vaya más allá de su nivel actual y que permite a los dos participantes (novicio y tutor) llegar a una definición compartida de la situación (intersubjetividad).

La ZDP -a la que ya nos hemos referido, anteriormente, en el apartado 1. 1. 3. 2 y hemos ubicado dentro de la etapa de regulación por otro como un espacio de transición entre las funciones interpersonales y las intrapersonales- ha sido definida como la distancia entre el actual nivel de desarrollo determinado por la resolución de un problema de forma independiente por parte de un aprendiz y el nivel potencial de desarrollo determinado por la resolución de un problema bajo la guía o en colaboración con una pareja más capaz (Vygotsky, 1978: 86). La ZDP reúne dos conceptos por los que ha cautivado a educadores y psicólogos (Lantolf y Thorne, 2006b: 206-207; Lantolf et al., 2015: 214): la noción de actuación asistida y la existencia de dos niveles de desarrollo en el aprendizaje. Respecto del segundo, en contraste con los tradicionales

tests y medidas que solo indican el nivel de desarrollo ya alcanzado, la ZDP enfatiza que lo que uno puede hacer en un momento dado con la asistencia de otro es indicativo de lo que será capaz de hacer de forma independiente en el futuro. En este sentido, la ZDP proporciona una determinación tanto del desarrollo alcanzado como del desarrollo potencial.

El concepto de ZDP tiene su origen en la formulación por parte de Vygotsky (1978: 57) de la ley de desarrollo cultural a la que nos hemos referido anteriormente en el apartado 1. 1. 3. 2. Dos cuestiones se establecen en la formulación de Vygotsky: que el desarrollo cognitivo es el resultado de una actividad social e interpersonal que llega a convertirse en la base del funcionamiento intrapersonal y que este proceso implica la interiorización. El desarrollo de un individuo se alcanza y está determinado por su ZDP, es decir, por su capacidad para beneficiarse de ciertas formas de interacción y de mediación que pueden permitirle realizar una actividad que de otro modo no podría llevar a cabo por sí mismo. En este sentido, Vygotsky (1978) propone dos niveles de desarrollo: el nivel actual, en el que las funciones mentales están ya estabilizadas como resultado de ciclos ya completados de desarrollo, y el nivel de desarrollo próximo orientado hacia las posibilidades de un desarrollo futuro.

En relación con los niveles actual y potencial de desarrollo y con la distribución de forma desigual del acto volitivo entre dos personas, una característica de la ZDP es el cambio en el control o responsabilidad al tomar las riendas de la tarea (Cole, 1985). En este sentido, la ZDP se puede conceptualizar como una estructura de atención conjunta en la que los participantes ejercen diferentes responsabilidades en función de su diferente dominio de una determinada destreza. En la ZDP los participantes más capaces estructuran las interacciones de tal manera que los novicios pueden participar en esas actividades que ellos no son capaces de resolver; con la práctica repetida, los novicios, de forma gradual, incrementan su relativa responsabilidad hasta que pueden manejar y adoptar el papel del participante más capaz.

En relación con los niveles actual y potencial de desarrollo, se encuentra el control intencional del funcionamiento psicológico. La ZDP hunde sus raíces en la teoría histórico-cultural (Valsiner y van der Veer, 1993), uno de cuyos postulados (Leontiev, 1932; Luria, 1928; Vygotsky, 1929, cit. por Valsiner y van der Veer, 1993: 37) sostiene que las personas se liberan por voluntad propia de los límites de una situación dada a través de la mediación basada en signos y eso es lo que le permite al individuo menos experto ir más allá de su actual nivel de funcionamiento psicológico.

Este control intencional es lo que separa las funciones psicológicas elementales de las superiores dentro de la ZDP y facilita la reconstrucción interna (la interiorización) por parte del novicio de las sugerencias de los otros actores, de modo que pueda trascender un nivel dado.

Lo importante en la conceptualización de la ZDP son los procesos cognitivos que emergen como resultado de la interacción durante las relaciones interpersonales y no el hecho de que un aprendiz realice una tarea determinada (Lantolf y Appel, 1994: 10). En este sentido, Chaiklin (2003: 41) señala lo inapropiado de establecer una equivalencia entre la ZDP y la realización de tareas. La ZDP no ha de definirse respecto de la posibilidad de que un individuo menos capaz realice una tarea con la ayuda de otro más capaz, sino respecto al nivel de desarrollo alcanzado por el menos capaz.

Conviene también diferenciar la ZDP del constructo de andamiaje, conceptos que para algunos investigadores son equivalentes, pero para otros son diferentes (Lantolf et al., 2015: 217-218). El andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) se refiere (Lantolf et al., 2015: 218) a cualquier tipo de actuación asistida entre adulto y niño o entre experto y novicio. El andamiaje es concebido en términos de cantidad de asistencia proporcionada por el experto al novicio, mientras que la ZDP se concibe en términos cualitativos, respecto a los cambios que se producen cuando la mediación es negociada entre experto y novicio (Stetsenko, 1999, cit. por Lantolf et al., 2015: 218). Newman, Griffin y Cole (1989, cit. por Poehner y Lantolf, 2005) defienden que el andamiaje “implies a unilateral action supporting a preplanned architecture” (p. 260), mientras que la ZDP asume una división del trabajo entre el tutor y el aprendiz en la que la responsabilidad para llevar a cabo varios aspectos de la tarea se distribuye entre dos individuos de forma negociada. Proporcionar asistencia a un aprendiz promueve el hecho de completar la tarea, pero no necesariamente el desarrollo, es decir, la conciencia y el control.

La ZDP ha sido puesta en relación con la intersubjetividad. Para comprender los mecanismos de la ZDP, Wertsch (1984, cit. por Valsiner y van der Veer, 1993: 52) propuso tres nociones: definición de la situación, mediación semiótica e interiorización (que permite puntos de intersubjetividad a través de los cuales madre y niño definen de forma conjunta una situación). Los participantes durante el desarrollo ontogénico dentro de la ZDP (madre y niño) pueden definir un objeto o acontecimiento de forma diferente. La intersubjetividad se establece cuando ambos, durante la realización de una tarea, comparten algún aspecto en la definición de la situación (Wertsch, 1985: 159)

llevándose a cabo la negociación de una misma definición intersubjetiva gracias a la mediación semiótica.

1. 1. 5. 1 La Zona de Desarrollo Próximo y la Evaluación Dinámica

La ZDP ha sido conceptualizada como ED, un concepto que integra el diagnóstico conjunto entre profesor y aprendiz de L2 de las necesidades emergentes del aprendiz para determinar cuál es la mediación apropiada que ha de aplicarse de forma que el estudiante transite de la regulación por otro a la regulación por uno mismo.

Una conceptualización que se ha desarrollado en los últimos años de la ZDP en la investigación de segundas lenguas desde la teoría sociocultural es la llamada ED (Lantolf y Poehner, 2010; Lantolf et al., 2015; van Compernelle, 2015). La ED (véanse los apartados 1. 1. 2. 2 y 1. 4. 2) proporciona una poderosa estructura que integra evaluación y enseñanza como una actividad dialéctica cuyo objetivo consiste en diagnosticar y promover el desarrollo del aprendiz (Lantolf et al., 2015: 219). En la ED la evaluación y la instrucción existen en una relación dialéctica como provisión de la mediación sintonizada dentro de la ZDP y permite la identificación de las habilidades emergentes del aprendiz, por un lado, y, al mismo tiempo, promueve su desarrollo (Lantolf y Poehner, 2010: 13).

La ED deriva de la interpretación de la teoría vygotskyana de la ZDP (Lantolf et al., 2015: 219), según la cual, la capacidad de respuesta del novicio a la mediación proporcionada (interrupciones, modelos, *feedback* y preguntas) es indicativa de las habilidades psicológicas que están emergiendo en el aprendiz y que no están todavía bajo su control independiente. El origen de la ED se encuentra (Lantolf, et al., 2015: 215) en Aljaafreh y Lantolf (1994). Aljaafreh y Lantolf para analizar las relaciones entre el *feedback* correctivo y el aprendizaje dentro de interacciones entre aprendiz y tutor en un curso de inglés como lengua extranjera, identificaron mecanismos de ayuda a través de la mediación que debía ser proporcionada a lo largo de un continuum que va de lo más implícito (pausas) a lo más explícito (corrección explícita). La mediación debería ser contingente dependiendo de las necesidades del aprendiz y debería ser retirada cuando el aprendiz demostrara su capacidad de actuar de forma independiente. Este proceso requiere una evaluación continua de las habilidades emergentes y una posterior ayuda proporcionada a la medida de las necesidades del aprendiz para facilitar la progresión de la regulación por otro a la regulación por uno mismo. Este descubrimiento es lo que posteriormente se denominó ED.

Dentro de la ED (véase apartado 1. 1. 2. 2), la mediación puede llevarse a cabo a través de dos enfoques: intervencionista e interaccionista (Lantolf y Poehner, 2010: 15; Poehner y Lantolf, 2005: 239). El contraste entre estas dos conceptualizaciones de la ED puede ser comprendido respecto a la relativa libertad de los mediadores para responder a las dificultades de los aprendices y para seguir implicados a media que emergen dichas dificultades durante el desarrollo de la interacción.

Dentro de la mediación intervencionista en la ED se han confeccionado menús de mediación (Lantolf y Poehner, 2010: 20) que van de lo más implícito a lo más explícito (como queda reflejado en la tabla 1 que puede consultarse en el apartado 1. 1. 2. 2). Los movimientos de la intervención del profesor constan de pistas mediante las que se llama la atención del aprendiz hacia el problema detectado. El inventario de mediación, basado en las interrupciones del profesor, es altamente sistemático. La respuesta inicial ante la dificultad de un aprendiz es una pausa. En la siguiente interrupción, el tutor repite una producción producida por el estudiante con entonación ascendente indicando la naturaleza del problema o recurre a señalar que había algo incorrecto, pero indicándole la naturaleza del problema (léxico, sintáctico, morfológico), aunque sin precisar dónde se localiza la dificultad. Si el estudiante responde con la construcción apropiada, la interacción concluye. Si la interrupción fracasa, entonces el tutor se mueve al siguiente nivel de mediación en un intento de estrechar el foco en torno al fragmento de la producción donde está localizado el error.

El objetivo de la ED es el desarrollo y el desarrollo no consiste solo en la actuación apropiada, sino en la responsabilidad y el control por parte del aprendiz sobre sus propias actuaciones (Lantolf y Poehner, 2010: 17-18). El desarrollo se mueve desde la regulación por otro -donde la actuación, principalmente, es controlada por alguien- a la regulación por uno mismo, donde uno mismo establece el control sobre su propia actuación. Desde la perspectiva vygotskyana, esto es extraordinariamente importante porque supone la emergencia de la agencia y la autonomía del aprendiz. El cambio de una dependencia de la mediación explícita a otra de la mediación implícita indica que el aprendiz obtiene un control de forma progresiva y que se encamina hacia la actuación autónoma.

Como defienden Aljaafreh y Lantolf (1994, cit. por Lantolf y Poehner, 2010: 17-18), la ZDP requiere el uso de mediación implícita y explícita para un desarrollo efectivo. Cualquier tipo de mediación proporcionada en un momento dado depende de la ZDP del aprendiz y esta a su vez implica una regulación conjunta donde la capacidad

de respuesta por parte del aprendiz a la mediación del profesor también regula al profesor en su intento posterior de asistencia al aprendiz. Este es un punto extraordinariamente importante porque es en este proceso de regulación conjunta (“sincronía interaccional” como la llama Fogel, 1991, cit. por Lantolf y Poehner, 2010: 18) donde emergen la agencia y autonomía del aprendiz. De este modo, el aprendiz participa activamente en el proceso y empieza a actuar él mismo como agente. Para que el profesor sostenga de forma óptima al estudiante en el esfuerzo por enfrentarse a las dificultades, las interrupciones deben proporcionar oportunidades para maximizar su sentimiento de agencia y resolver el problema. Este procedimiento permite al profesor evaluar hasta qué punto el estudiante puede obtener el control sobre las características relevantes del nuevo lenguaje.

1. 1. 5. 2 El andamiaje

El concepto de andamiaje tiene su origen en el trabajo de Wood et al. (1976) y sirve como metáfora de la interacción entre experto y novicio cuando se comprometen en una tarea de resolución de problemas que requiere un grado de dominio que inicialmente está más allá de uno de ellos, del menos experto o novicio. Entonces se desarrolla un proceso de tutorización en el que uno de los dos, el tutor o experto, sabe cómo solucionar la tarea y el otro, el novicio, no.

En la resolución de un problema o en la adquisición de una destreza, la intervención del tutor implica un proceso de “andamiaje” que capacita al novicio para resolver el problema, llevar a cabo la tarea o conseguir un objetivo que estaría más allá de su esfuerzo sin asistencia. El andamiaje consiste en un control por parte del adulto o tutor de aquellos elementos de la tarea que, inicialmente, están más allá de la capacidad del aprendiz o novicio, lo que le permite a este último concentrarse y completar solo aquellos elementos que están dentro del rango de su competencia. La tarea, de este modo, tiene un resultado exitoso. Este proceso puede dar como resultado el desarrollo de la competencia del aprendiz en la tarea.

Wood et al. (1976) atribuyen al tutor seis funciones durante la realización del proceso de andamiaje:

1. Reclutamiento: conseguir el interés del novicio en resolver el problema y su adherencia a los requerimientos de la tarea.

2. Reducción del grado de libertad: simplificar la tarea reduciendo el número de constituyentes requeridos para buscar la solución al nivel en el que el aprendiz debería darse cuenta de que ha conseguido acomodarse a los requerimientos de la tarea. El “andamiaje” del tutor completa el resto y permite al aprendiz perfeccionar las subrutinas que puede manejar.

3. Mantenimiento de la dirección. Los aprendices se retrasan y sufren retrocesos en sus objetivos, dados sus límites en cuanto a sus intereses y capacidades. El tutor tiene el papel de mantener a los aprendices en el seguimiento de un objetivo concreto.

4. Marcar características críticas. Un tutor, mediante una variedad de recursos, marca características de la tarea que son relevantes. Su señalización proporciona información sobre la discrepancia entre lo que el novicio ha producido y lo que debería reconocer como una producción correcta. La tarea del tutor consiste en interpretar las discrepancias.

5. Control de la frustración. Resolver un problema debería estar menos lleno de carga con un tutor que sin él.

6- Demostración. Demostrar o “modelar” las soluciones para la tarea implica algo más que actuar en presencia del tutelado. Significa una “idealización” del acto que ha de ser realizado y puede llevar consigo completar una explicación de la solución ya parcialmente ejecutada por el novicio. De este modo, el tutor “imita” de forma idealizada una solución que se ha intentado ensayar por parte del tutorizado a la espera de que el aprendiz después “imite” otra vez de forma apropiada.

1. 1. 6 Interiorización e imitación. El habla privada

Con la ayuda del habla, el ser humano adquiere la capacidad de ser tanto sujeto como objeto de su propio comportamiento (Vygotsky, 1978: 26). El control de sí mismo a través de la interiorización se consigue haciendo uso del habla privada. Durante el proceso ontogénico, el niño, sin ayuda externa, sin la ayuda de la madre, es capaz de planificar por sí mismo dirigiéndose no a la madre, sino a sí mismo. Cuando nos comunicamos socialmente, tanto en lengua materna como en segunda lengua, nos apropiamos de las estructuras y significados del habla que usamos para interactuar

con los otros y las utilizamos por dentro para mediar nuestra actividad mental (Lantolf y Thorne, 2006b: 202). Mediante el habla privada, el niño obtiene el control de la tarea para planificar, guiar y memorizar la actividad (McCafferty, 1994: 118).

La interiorización (Lantolf y Thorne, 2006a: 151-178; Lantolf y Thorne, 2006b: 202-204) es un proceso crucial en la formación de las funciones mentales superiores y tiene como objetivo reorganizar la relación del individuo consigo mismo y con su entorno social, dar cuenta de la conexión entre la comunicación social y la actividad mental del individuo y controlar nuestro cerebro. La clave de la interiorización reside en la capacidad exclusiva del ser humano para imitar la actividad de otros seres humanos de forma intencional. La imitación no ha de ser vista como una simple copia de la actividad del otro, tal y como es entendida por el behaviorismo en psicología y el método audiolingual en la pedagogía de segundas lenguas, sino como un proceso intencional y transformador que implica atención selectiva en la reducción, expansión y repetición de modelos sociales. Implica una actividad cognitiva dirigida hacia un objetivo que puede dar lugar a una transformación del modelo original.

Vygotsky hizo hincapié en que la internalización no es un proceso de transmisión por el cual el proceso interno, meramente, duplica el externo solo en el plano ideal, sino un proceso transformador. Si la internalización fuera el resultado de una copia exacta de lo externo en el plano interno, sería un proceso sin sentido y no habría desarrollo mental (para la interiorización en segundas lenguas, puede consultarse el apartado 1. 1. 4. 1).

Según Baldwin (1895/1915, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 166), la imitación no es una mera repetición. Es un recurso para ir más lejos, una forma de hacer nuestro lo que está presente en los otros. Baldwin distingue dos formas de imitación: simple y persistente. La simple no incluye un segundo intento para mejorar la imitación, es decir, el niño continúa repitiendo la producción inicial sin modificaciones respecto del original. La imitación persistente es intencional, dirigida a un objetivo y supone una actividad cognitiva. Es cíclica y reproductiva en el sentido de que el individuo continúa modificando la reproducción de acuerdo con la imagen mental que tiene del original. Si el individuo no está satisfecho con la reproducción, empieza un nuevo ciclo hasta que está satisfecho con la reproducción cuando la compara con el original.

Central en la imitación es la comprensión del objetivo y de los recursos a través de los cuales la actividad se lleva a cabo. Esto es lo que distingue la imitación de la emulación en la que el objetivo es reconocido, pero el recurso, no. Los seres humanos

durante la ontogenia son capaces de relacionar objetivo y recursos para alcanzar alguna actividad (imitación), mientras que los otros primates son capaces de reconocer el objetivo de una actividad sin comprender la relevancia de los recursos (emulación).

1. 1. 7 La teoría de la actividad. La unidad de análisis desde el enfoque sociocultural

La unidad de análisis propuesta por el enfoque sociocultural es la actividad. La actividad como unidad de análisis ha sido adoptada por diferentes enfoques en la investigación contemporánea (Lantolf y Thorne, 2006a: 209) y puede ser descrita como una estructura transversal mediante la cual se pueden estudiar procesos en desarrollo desde el nivel individual y social al mismo tiempo (Kuutti, 1995: 26, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 209). El elemento que unifica y fundamenta la actividad como unidad de análisis es la actividad misma. El concepto de actividad en el sentido ruso describe un poder dialéctico que hunde sus raíces en contradicciones como pensar y hacer, conocer y actuar, individuo y sociedad, idealismo y materialismo, interiorización y exteriorización (Lantolf y Thorne, 2006a: 209). El aprendizaje puede ser visto, desde esta perspectiva, como una resolución provisional de estas tensiones que producen cambios en las condiciones conceptuales, sociales y materiales. Estos cambios, a su vez, crean nuevas contradicciones u oportunidades de desarrollo.

En torno a la actividad como unidad de análisis, se ha desarrollado desde el enfoque sociocultural una “teoría de la actividad” inspirada en Vygotsky (1978). La teoría de la actividad ha tenido diferentes conceptualizaciones pudiéndose distinguir tres generaciones (Engeström, 2001; Lantolf y Thorne, 2006a; Thorne, 2005). La primera generación se centra en Vygotsky (1978) y en el concepto de mediación cultural. La segunda generación gira en torno a la figura de Leontiev (1981b, cit. por Thorne, 2005: 394) que aceptó la importancia de la mediación cultural, pero puso el énfasis en la actividad cultural como un principio que relaciona dialécticamente las formas externas de la vida social con la psicología individual. La tercera generación está representada por Engeström (2001) y su constructo de aprendizaje expansivo.

La primera generación, centrada en torno a Vygotsky, creó la idea de mediación (Engeström, 2001: 134). Este concepto cristalizó en el modelo triangular de Vygotsky (1978: 40, cit. por Engeström, 2001: 134) en el que la conexión directa entre el estímulo y la respuesta es trascendida por un complejo acto mediado (tal y como puede apreciarse consultando la figura 1 de este estudio). La idea de mediación cultural

de acciones se resume en la triada de sujeto, objeto y artefacto de mediación. La inserción de artefactos culturales en las acciones humanas fue revolucionaria en el sentido de que la unidad básica de análisis superó la división entre la estructura individual cartesiana y la estructura social. El individuo, según este esquema, no debía ser comprendido sin sus recursos culturales, y la sociedad no debería ser comprendida sin la agencia de individuos que usan y crean artefactos.

En relación con la teoría psicológica de principios del siglo XX, Vygotsky (1981, cit. por Thorne, 2005: 395) estableció que el reto en psicología era mostrar cómo las respuestas individuales emergen de las formas de vida colectivas. Avanzó un modelo de la actividad humana que puso énfasis en las herramientas de mediación como algo necesario para desarrollar las funciones materiales y cognitivas. En el concepto de mediación propuesto por Vygotsky (1978), que vertebra la noción de actividad de la primera generación, subyace la idea de que los seres humanos pueden controlar su propio comportamiento no desde dentro, sobre la base de recursos biológicos, sino desde fuera usando y creando artefactos (Engeström, 1999: 29, cit. por Thorne, 2005: 395). En otras palabras, en este concepto de mediación subyace la idea de agencia: “the subject’s agency, his or her ability to change the world and his or her own behavior, becomes a central focus” (Engeström, 2014, p. 77).

Vygotsky incorporó tres principios marxistas en su concepto de actividad. (Lantolf y Thorne, 2006a: 213; Thorne, 2005: 394-395; Wertsch, 1985: 199-208). El primero fue que la unidad de análisis debería ser holística (Lantolf et al., 2015: 216). En este sentido, Vygotsky defendió que el desarrollo debe ser investigado a través del método genético. En segundo lugar, asumió la formulación de Marx de que la conciencia humana tiene un origen social, es decir, no es una abstracción inherente en cada individuo, sino el conjunto de sus relaciones sociales. Según esta perspectiva, la conciencia “arises, functions, and develops in the process of people’s interaction with reality, on the basis of their sensuously objective activity, their socio-historical practice” (Spirkin, 1983: 153, cit. por Lantolf y Appel, 1994, p. 4). Vygotsky puso en relación la conciencia con el comportamiento humano y con la interacción, es decir, con la actividad concreta y simbólica que relaciona a unos seres humanos con otros y con sus artefactos. Por ello (Lantolf y Appel, 1994), defendió que la actividad socialmente significativa tiene que ser considerada como principio explicativo para la comprensión de la conciencia. La tercera influencia estuvo en los escritos de Engels sobre la centralidad de las herramientas y la mediación del signo en el funcionamiento humano.

Estas influencias conforman una nueva ontología que define el control de las funciones superiores y del comportamiento como interiorización de los recursos lingüísticos y culturales (Frawley, 1987, cit. por Thorne, 2005: 395). A este respecto, la ley genética del desarrollo cultural formulada por Vygotsky ilustra cómo estos tres principios funcionan de forma conjunta.

La segunda generación empieza después de la muerte de Vygotsky y se desarrolla en torno a Leontiev (Engeström, 2001: 134; Lantolf y Thorne, 2006a: 214; Thorne, 2005: 394). La limitación de la primera generación (Engeström, 2001: 134) fue que la unidad de análisis estaba centrada en el individuo. Esto fue superado por la segunda generación. En su ejemplo de “caza colectiva primitiva”, Leontiev (1981a: 210-213, cit. por Engeström, 2001: 134) distinguió, claramente, entre acción individual y actividad colectiva. En el sistema de actividad de la segunda generación las acciones individuales y las del grupo están incrustadas en un sistema de actividad colectivo. El objetivo se consigue por acciones que están siempre, explícita o implícitamente, orientadas a objetivos y que se caracterizan por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la dotación de sentido y el cambio potencial.

Tanto Vygotsky como Leontiev propusieron que la actividad socialmente significativa genera las formas superiores de la conciencia humana (Thorne, 2005: 395; Lantolf y Thorne, 2006a), pero su énfasis difiere. Vygotsky defiende que la génesis de la mente y la mediación se produce a través de herramientas culturales. Leontiev pone el acento no en la mediación a través de artefactos culturales, sino en la propia actividad. Mientras, para Vygotsky, los procesos y estructuras de la conciencia individual se explican por la comunicación entre individuos, el principio explicativo para Leontiev es el contexto de la práctica individual y, sobre todo, la actividad (Leontiev, 2003: 46, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 214). Leontiev acepta la importancia de la mediación, pero hace hincapié en la actividad como principio que relaciona, dialécticamente, la actividad externa y el desarrollo individual. La actividad mental interna, así como la conciencia, emergen del desarrollo de la actividad (Leontiev, 1981b, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 216). La conciencia está localizada en prácticas que emergen de la vida cotidiana, que incluyen la estructuración material y cultural de entornos y nuestra participación en ellos (Leontiev, 2014). La conciencia no nos es proporcionada desde el principio, no es un producto de la naturaleza, sino de la sociedad y el proceso de interiorización no es la transferencia de una actividad externa a un plano interno

preexistente o plano de conciencia; es un proceso mediante el cual se construye el plano interno (Leontiev, 1981b: 56, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 211).

Leontiev propuso tres niveles de análisis dentro de la teoría de la actividad: actividad, acción y operación (Engeström, 1991, 2001; Kozulin, 1986; Lantolf y Appel, 1994; Lantolf y Thorne, 2006a; Leontiev, 2014). El nivel más alto de la teoría de la actividad es la actividad misma definida como un ámbito o contexto determinado institucionalmente basado en una serie de asunciones sobre los papeles, objetivos y recursos apropiados usados por los participantes en un ámbito (Lantolf y Appel, 1994). El nivel de la actividad está ligado al concepto de motivo porque sin motivo no puede existir actividad. El motivo es la necesidad o deseo biológico o social que pone en marcha la actividad (Lantolf y Thorne, 2006a: 217). La actividad está siempre conectada a un motivo que puede ser realizado por un actor individual o colectivo. El motivo del trabajo es la productividad y el motivo de la instrucción formal es el aprendizaje (Lantolf y Appel, 1994).

El segundo nivel de análisis está formado por las acciones. Las acciones guardan una estrecha relación con los objetivos. Las actividades están siempre dirigidas a algún objetivo concreto y subordinadas a él (Leontiev, 1981b: 59, cit. por Lantolf y Appel, 1994: 18), son procesos subordinados a un objetivo consciente (Leontiev, 1981b, 64-65, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 220). Para que una actividad exista, debe estar dirigida a un objetivo que conecta las acciones individuales con la actividad colectiva (Engeström, 1999: 31, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 218).

El objetivo de una actividad funciona como un regulador de la actividad y puede ser segmentado en subobjetivos. Los objetivos no son algo físico, sino fenómenos de “reflexión anticipatoria” (Lantolf y Appel, 1994), pueden definirse como planes intencionados o estrategias, “lo que debe ser hecho”, en palabras de Leontiev (1981b, cit. por Lantolf y Thorne, 2006a: 219). Como tales, permiten comparar y evaluar los resultados de la actividad deseados con los actuales antes de que la actividad sea llevada a cabo (Lomov, 1982: 72, cit. por Lantolf y Appel, 1994: 19). Otra característica de los objetivos es que no son estables. Los individuos, como agentes activos en la creación de su mundo, pueden modificar, posponer o incluso abandonar los objetivos.

El tercer nivel está formado por las operaciones. Las operaciones son acciones automatizadas que responden a condiciones materiales concretas (Lantolf y Appel, 1994, Lantolf y Thorne, 2006a). Las operaciones determinan los recursos, físicos o mentales, a través de los cuales las acciones se llevan a cabo y están sujetas a las

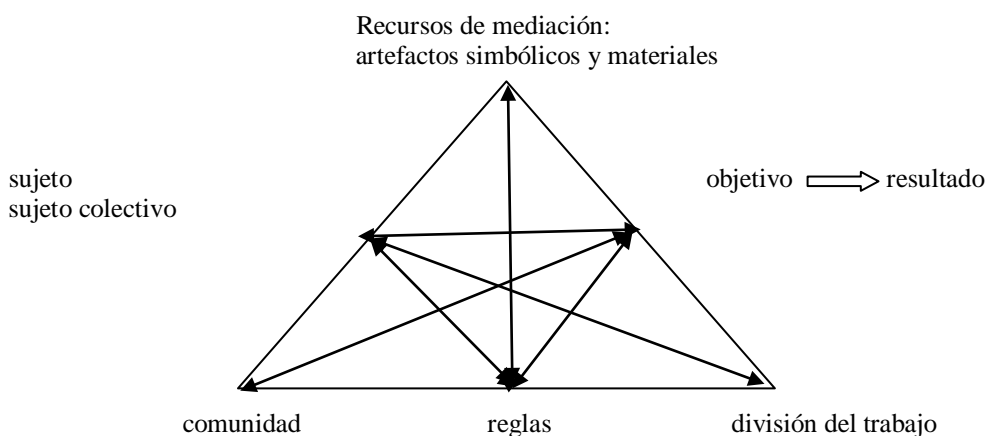
circunstancias y condiciones bajo las cuales se realizan los objetivos. El mismo objetivo puede ser alcanzado a través de diferentes tipos de operaciones.

Una característica de las operaciones es que una vez que llegan a convertirse en procedimientos automatizados, no siempre conservan este estatuto. Por ejemplo (Lantolf y Appel, 1994), los hablantes nativos, normalmente, ejercen un control automático sobre las propiedades formales del lenguaje. Sin embargo, ante al reto de alcanzar un objetivo comunicativo, cuando se presenta una dificultad, por ejemplo en relación con la comprensión del léxico, ocasionalmente, el hablante puede hacer uso del sistema lingüístico. En estas ocasiones, el sistema lingüístico (que es una herramienta usada para alcanzar un objetivo) se convierte en el centro de atención y el acceso al ítem léxico apropiado se convierte en un subobjetivo de forma temporal. Una vez que la búsqueda se ha completado con éxito, el uso del sistema formal otra vez toma su función normal como operación.

La conceptualización de la actividad como unidad de análisis por parte de Leontiev ha sido esquematizada por Engeström (2001: 135; Lantolf y Thorne, 2006a: 222) en un gráfico (que puede verse si se consulta la figura 2).

Figura 2

El sistema de actividad según Leontiev



Nota. Fuente: adaptado de Engeström (2001: 135).

En el gráfico puede verse cómo dentro de un sistema de actividad colectivo (Lantolf y Thone, 2006a: 222) las acciones de los individuos se desarrollan como un nexo de unión entre tres factores que pueden apreciarse en los tres vértices del triángulo: herramientas y artefactos disponibles, la comunidad y su comprensión de las reglas, y la división del trabajo en ámbitos de la comunidad. Este modelo representado en el gráfico es útil en la medida en que relaciona de forma indivisible la práctica social individual con el sistema de actividad social. Las áreas de la parte inferior del diagrama (comunidad, reglas y división del trabajo) proporcionan una estructura conceptual que relaciona la actividad humana con las estructuras sociohistóricas y culturales. En la parte superior del esquema, el sujeto (individual o colectivo) lleva a cabo la actividad dirigida a un objetivo mediante la mediación de herramientas. El objetivo describe la orientación de la actividad y emerge a partir del motivo que se encamina al resultado con la ayuda de las herramientas que median la actividad. La comunidad está constituida por los participantes que comparten un mismo objetivo. La división del trabajo se refiere a las relaciones entre los participantes. Estas relaciones son procesos (operaciones y acciones), y son inestables y, constantemente, negociadas y transformadas. Las contradicciones dentro del sistema de la actividad crean las condiciones para el aprendizaje.

La tercera generación (Engeström, 2001: 135; Thorne, 2005: 395) está comprometida en el desarrollo de herramientas conceptuales dirigidas a comprender el diálogo, las múltiples perspectivas de los participantes y las interrelaciones entre los sistemas de actividad. Dos son las aportaciones fundamentales de la tercera generación a la teoría de la actividad. En primer lugar, la idea de multiplicidad de voces de los participantes. Wertsch (1991, cit. por Engeström, 2001: 135) introdujo las ideas de Bakhtin (1981, 1986) sobre el dialogismo como una forma de expandir la estructura vygotskyana y Rita Engeström (1995, cit. por Engeström, 2001: 135) fue un paso más allá haciendo confluir las ideas de Bakhtin y de Leontiev en el concepto de actividad.

La teoría de la actividad, según la conceptualización de Engeström (2001: 136-137), puede resumirse en cinco principios. El primer principio es que la unidad de análisis es un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetivos, y es vista como una red de relaciones con otros sistemas de actividad. Las acciones orientadas a objetivos individuales y colectivos son relativamente independientes, pero están subordinadas a unidades de análisis y se hacen comprensibles solo cuando se interpretan en relación con el sistema de actividad en su

conjunto. Los sistemas de actividad se construyen, realizan y reproducen por sí mismos generando acciones y operaciones.

El segundo principio es la multiplicidad de voces. Un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. La división del trabajo en una actividad crea posiciones diferentes entre los participantes, a su vez los participantes construyen sus propias trayectorias y el sistema de actividad mismo desarrolla múltiples estratos e hilos de la historia incrustados en sus propios artefactos, reglas y convenciones. Esto origina problemas, pero también supone una fuente de innovación demandando acciones y negociación.

El tercer principio es la historicidad. Los sistemas de actividad toman forma y son transformados a lo largo de periodos de tiempo. Sus problemas y potencialidades solo pueden ser comprendidos en su propia historia. El cuarto principio es el papel central de las contradicciones como origen de cambio y desarrollo. Las contradicciones son tensiones estructurales que se acumulan, históricamente, dentro de los sistemas de actividad y entre los sistemas mismos. Cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento desde fuera (por ejemplo, una nueva tecnología), se establece una segunda contradicción. Tales contradicciones generan perturbaciones y conflictos, pero también intentos de innovar para cambiar la actividad.

El quinto principio proclama la posibilidad expansiva de transformaciones en los sistemas de actividad. A medida que las contradicciones de los sistemas de actividad se agravan, algunos participantes individuales empiezan a cuestionar y desviarse de las normas establecidas. Una transformación expansiva se realiza cuando el objetivo y el motivo de la actividad son reconceptualizados para abrazar un horizonte de posibilidades más amplio de las que tenía el modo de actividad previo. Un ciclo completo de transformación expansiva puede ser comprendido como una trayectoria colectiva a través de la ZDP.

La verdadera idea del aprendizaje expansivo es la distinción entre acción y actividad (Engeström, 2014: 76). El aprendizaje expansivo es un movimiento que transita de la acción a la actividad. La esencia del aprendizaje expansivo es la producción de una nueva estructura de actividad objetiva y socialmente, de acciones que manifiestan las contradicciones internas con respecto a la forma precedente de la actividad. El aprendizaje expansivo implica la expansión desde las acciones hacia una nueva actividad.

1. 1. 8 El método genético y el análisis microgenético

Vygotsky (1978: 60-65) entendió que la investigación basada en la estructura de estímulo-respuesta no es la adecuada para analizar las funciones superiores. Defendió un enfoque dialéctico que asume que la naturaleza influye en el hombre, pero también que el hombre influye en la naturaleza, basando su investigación en el método genético. El método genético se fundamenta en tres principios. El primer principio distingue entre análisis de objetos y procesos. El análisis genético ha de tener como principal objetivo analizar los procesos y no los objetos. Pero los procesos no han de analizarse como un objeto, algo estable y fijo, sino que requieren un despliegue dinámico que se ocupe de los principales puntos que componen su propia historia, defendiendo, de este modo, un enfoque basado en el desarrollo, cuyo objetivo consiste en investigar los cambios que experimenta un fenómeno o un proceso psicológico a lo largo del tiempo (segundos, días o semanas). Al sustituir el análisis de los objetos por el de los procesos, el análisis se convierte en dinámico siendo la tarea del investigador la reconstrucción de cada etapa en el desarrollo del proceso volviendo hacia atrás para reconstruir las etapas iniciales.

En relación con este primer principio, dos cuestiones son dignas de destacar (Wertsch, 1985: 18-19). Para Vygotsky, un aspecto esencial de la definición de un fenómeno psicológico es su transición genética. Vygotsky asumió que la forma de un fenómeno refleja las transformaciones experimentadas y los diversos factores que intervienen en su desarrollo. Los procesos psicológicos deben ser estudiados en transición examinando sus alteraciones. En segundo lugar, y en relación con el primer principio, Vygotsky defendió el desarrollo en términos de incrementos cualitativos, más que cuantitativos.

El segundo principio en el que Vygotsky (1978: 62-63) fundamenta el método genético establece que el análisis del método genético debe revelar las relaciones causales o dinámicas en oposición a la revelación de las características externas, es decir, es un análisis explicativo y no descriptivo. La mera descripción no revela las relaciones dinámicas y las causas que subyacen a los fenómenos. En este sentido, Vygotsky distinguió entre análisis fenotípico (que se interesa por describir las características externas de un objeto) y análisis genotípico que se ocupa del origen de los fenómenos y no de su apariencia.

El tercer principio establece que el método genético ha de basarse en un análisis del desarrollo que vuelve al origen y reconstruye todos los puntos en el desarrollo de una estructura dada. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en

un proceso de cambio y para abarcar el proceso de un fenómeno dado hay que estudiarlo en su desarrollo en todas sus fases y cambios (desde su nacimiento hasta su muerte).

En contraste con las metodologías que sugieren aislar las variables y los fenómenos, los teóricos de la teoría sociocultural (Thorne, 2005: 398) defienden que, aunque el contexto, el lenguaje y la subjetividad son analíticamente separables y pueden ser examinados de esta forma, los análisis son más útiles cuando se llevan a cabo en un proceso ontológico holístico que puede ser descrito como actividad situada (Hanks, 1996; Lave y Wenger, 1991, cit. por Thorne, 2005: 398). Según este enfoque (Nardi (1996: 7, cit. por Thorne: 2005: 398), uno es lo que hace y lo que uno hace está firme e inextricablemente incrustado en una matriz social de la que es una parte orgánica.

Vygotsky defendió que la explicación de fenómenos psicológicos está en relación con diferentes tipos de análisis del desarrollo. Distinguió cuatro tipos distintos de desarrollo genético (Antón, 2010: 10; Gánem, 2008: 122; Lantolf, 2000: 3; Lantolf y Thorne, 2006a: 29; Thorne, 2005: 398; Wertsch, 1985): filogenético, historia sociocultural, dominio ontogénico y microgenético. El dominio filogenético investiga cómo la mente humana se diferencia de las formas de vida de otras especies gracias al uso de herramientas culturales de mediación. El dominio sociocultural estudia el efecto de las diversas herramientas de mediación (los ordenadores, la escritura o el sistema numérico) a lo largo de la historia del hombre. El dominio ontogénico investiga la apropiación o interiorización de las herramientas de mediación durante el proceso de desarrollo de los individuos (durante la infancia) y cómo son integradas en su capacidad cognitiva. El dominio microgenético se interesa en la reorganización y el desarrollo de la mediación durante un corto periodo de tiempo (por ejemplo, en un experimento de laboratorio o durante el aprendizaje de una palabra, un sonido o una característica gramatical del lenguaje). Investiga procesos psicológicos a través de un breve periodo de tiempo. Los estudios microgenéticos pueden considerarse como estudios longitudinales que se desarrollan a corto plazo (Lantolf y Thorne, 2006a: 52; Wertsch, 1985: 55).

De estos cuatro dominios que propone el enfoque sociocultural, es el microgenético el que es relevante para la investigación de segundas lenguas, en general, y para nuestro estudio de ELE, en particular, enfoque que hemos adoptado para llevar a cabo nuestra investigación. El análisis microgenético ha sido adoptado por estudios experimentales en la investigación de segundas lenguas. Gánem (2008) adoptó el

método microgenético para analizar las interacciones de estudiantes de ELE. Equiparó análisis microgenético con diálogo colaborativo, constructo que tomó prestado de Donato (1994), de Swain (1997) y de Swain y Lapkin (2001) (cit. por Gánem, 2008: 122). El diálogo colaborativo emerge de las interacciones entre los aprendices cuando se ven involucrados en una actividad de resolución de problemas, dirigida a un objetivo en la que los estudiantes son capaces de superar una dificultad específica de la lengua que permite el desarrollo del lenguaje. Basándose en que los orígenes y los procesos del desarrollo (o microgénesis) tienen lugar durante la interacción, para identificar la actividad colaborativa entre los participantes, Gánem adoptó como instancias microgenéticas los Episodios Relacionados con el Lenguaje con el objeto de estudiar el diálogo colaborativo. Gánem caracterizó los episodios -asumiendo la definición propuesta por Swain y Lapkin (1995, cit. por Gánem, 2008)- como “any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others” (p. 127).

De Guerrero y Villamil (2000) adoptaron un análisis microgenético, “one in which moment-to-moment changes in the participants’ behavior are noted and examined” (p. 51) para analizar las interacciones colaborativas entre estudiantes de español mediante la L2 al corregir textos escritos por uno de los dos participantes, interacciones en las que un estudiante adopta el papel de tutor y otro el de novicio dentro de una ZDP. De Guerrero y Villamil, siguiendo a Wertsch (1985: 55, cit. por de Guerrero y Villamil, 2000: 54), entendieron el análisis microgenético como una forma de comprender cómo se forman los procesos.

Por su parte, Foster y Ohta (2005: 403) observaron cómo el enfoque sociocultural estudia el desarrollo a través de análisis microgenéticos. Según el enfoque sociocultural, apuntan Foster y Ohta, el conocimiento no es un proceso que se desarrolla en solitario en la mente del aprendiz de L2, sino un interfaz entre el individuo y el contexto social. En ese sentido, el desarrollo del lenguaje puede ser estudiado examinando la cognición distribuida, es decir, cómo los aprendices hacen uso de la L2 en interacción con otros aprendices y gracias a artefactos. El desarrollo es visible a través de los análisis microgenéticos de episodios de interacción a medida que los aprendices demuestran una independencia creciente (Hall y Verplaeste, 2000; Lantolf, 2000; Ohta, 2001, cit. por Foster y Ohta, 2005: 403). De igual modo, Foster y Ohta (2005: 414) señalan cómo la actividad colaborativa de aprendices de L2, observable a través de su desarrollo, ha sido estudiada gracias a los Episodios Relacionados con el

Lenguaje. La investigación sobre estudiantes de francés en inmersión que trabajaban en parejas sobre tareas de escritura se llevó a cabo gracias a Episodios Relacionados con el Lenguaje (Swain, 2001: 53, cit. por Foster y Ohta, 2005: 414) en los cuales los participantes reflexionan de forma consciente sobre el lenguaje que producen a media que buscan y proporcionan asistencia (Lapkin, Swain y Smith, 2002; Swain, 2001; Swain y Lapkin, 1998, cit. por Foster y Ohta, 2005: 414).

Por otro lado, desde otro enfoque -el análisis de la conversación-, los Episodios Relacionados con el Lenguaje han sido adoptados para analizar las interacciones en el aula entre profesor y estudiantes de ELE (Batlle y González, 2015). Batlle y González se basaron en Episodios Relacionados con el Lenguaje -que caracterizaron siguiendo a Jakonen y Morton (2015, cit. por Batlle y González, 2015: 132) como reparaciones, alternativas para solucionar un problema (o *self-talk*)- con el objeto de investigar cómo la interacción se restablece después de una reparación gracias a la información metalingüística proporcionada por el profesor.

Lantolf y Poehner (2010: 29) llevaron a cabo un estudio sobre la corrección del error entre estudiantes de español como segunda lengua en la escuela primaria en el que adoptaron los principios de la ED siguiendo un enfoque intervencionista dentro de la estructura de la ZDP. En este estudio, observaron que el desarrollo de los estudiantes podía calificarse de microgenético, ya que dependía de la calidad de la mediación durante un corto periodo de tiempo.

Desde un enfoque que integra la teoría sociocultural y el análisis de la conversación (van Compernelle, 2010), se adoptó un análisis microgenético para investigar la entrevista entre un aprendiz universitario de francés como segunda lengua y un profesor o tutor dentro de la ZDP. El análisis se centró en la identificación del origen del problema, la mediación y la apropiación del objeto de aprendizaje por parte del aprendiz “momento momento” a lo largo de un periodo de tiempo. Asimismo, van Compernelle y Kingiger (2013) adoptaron un análisis microgenético para analizar las interacciones entre un tutor (profesor) y un novicio (estudiante universitario de francés como segunda lengua) cuando este último tenía que completar un cuestionario sobre el concepto de distancia social concretado en el uso del “tú” y del “usted”.

1.2 La atención conjunta

La cognición humana se diferencia de la del resto de los primates en que es social, es decir, el ser humano es capaz de señalar más allá de sí mismo y seguir, dirigir y compartir la atención de otro ser humano hacia objetos y acontecimientos. El lenguaje mismo es una destreza de atención conjunta que sirve para compartir, guiar, influir y manipular la atención de otro congénere. La atención conjunta se explicita durante la ontogenia en “formatos” de atención conjunta. En la adquisición de segundas lenguas se desarrolla gracias a la regulación de la L2 durante la construcción conjunta de la ZDP entre tutor y novicio.

La cognición humana es un tipo de cognición primate. El ser humano comparte con los primates una amplia gama de destrezas cognitivas (Tomasello, 1999b: 511-512): categoriza los objetos sobre la base de similitudes perceptuales, comprende la relación entre categorías o desarrolla algún tipo de destreza de resolución de problemas. Sin embargo, la cognición humana posee características que la diferencian de la primate y que la hacen singular. La cognición humana es social, no individual como la de los primates. Desde este punto de vista, el lenguaje no podría haberlo inventado un ser humano sin interactuar con sus congéneres.

Los seres humanos son capaces de poner en común sus recursos cognitivos en formas que otras especies animales no lo hacen (Tomasello, 1999a: 5-6): desarrollan la habilidad para comprender a sus congéneres como seres que tienen vidas intencionales y mentales como ellos mismos. Esta comprensión de otros como seres intencionales es crucial en el aprendizaje cultural humano porque los artefactos culturales y las prácticas sociales -el uso de herramientas y de símbolos lingüísticos- señalan más allá de sí mismos, hacia entidades que están fuera. Las herramientas señalan hacia problemas que el ser humano se ha propuesto resolver y los símbolos lingüísticos hacia situaciones comunicativas que se ha propuesto representar.

El carácter social de la cognición humana (Tomasello, 2003b: 47-49) se manifiesta en que el ser humano durante la ontogénesis desarrolla comportamientos de atención conjunta. Los seres humanos representan el mundo cognitivamente al igual que otras especies animales, sin embargo, incluso antes de empezar a hablar, social y comunicativamente, los “niños prelingüísticos” hacen cosas que otras especies animales no hacen: siguen la atención de los adultos hacia objetos y acontecimientos que están

fuera -siguen el señalamiento o imitan las acciones de los adultos en relación con los objetos-.

Siguiendo con este carácter social del lenguaje, se puede afirmar que las destrezas lingüísticas, tal y como sostienen Carpenter, Nagell y Tomasello (1998, cit. por Tomasello, 2003b: 49), emergen porque el lenguaje mismo es una actividad de atención conjunta. La comprensión del lenguaje no es sino la comprensión de las producciones como indicadores de la intención de las personas que conjuntamente prestan atención a algo. La primera producción del lenguaje no es nada más que la emergencia de la habilidad para expresar la propia intención comunicativa para que otras personas atiendan a algo. Es decir, el lenguaje se usa para compartir y dirigir la atención, y para influir y manipular la atención del otro (Tomasello, 2003a: 21).

Tomasello (2003a: 3-4) defiende que el lenguaje se adquiere gracias al desarrollo de dos tipos de destrezas socio-cognitivas: destrezas de comprensión de intenciones (*intention-reading*) y destrezas de descubrimiento de estructuras. Las primeras incluyen, por un lado, la habilidad para seguir, dirigir y compartir la atención de otra persona sobre objetos y acontecimientos de interés mutuo que están fuera del alcance de la interacción inmediata y, por otro lado, la habilidad para aprender culturalmente (imitativamente) las acciones intencionales subyacentes a las intenciones comunicativas. El segundo grupo –el descubrimiento de estructuras- se refiere a la habilidad para categorizar objetos y acontecimientos.

El desarrollo de la atención conjunta durante el proceso ontogénico, una de las dos destrezas de comprensión de intenciones a las que acabamos de referirnos, ha sido visto como una especie de revolución en el mundo social del niño (Tomasello, 1999a: 62-63; 2003b: 21). Alrededor de los nueve meses, los seres humanos empiezan a comprometerse en una serie de nuevos comportamientos que indican un enorme cambio en su mundo social: empiezan a comprometerse en comportamientos de atención conjunta. A los seis meses, los niños interactúan diádicamente con objetos cogiéndolos y manipulándolos e interactúan diádicamente con otras personas expresando emociones. Pero entre los nueve y los doce meses de edad, periodo que Tomasello define como la revolución de los nueve meses, empiezan a emerger una serie de nuevos comportamientos que no son diádicos, sino triádicos en el sentido de que implican la coordinación de las interacciones del niño con objetos y personas dando como resultado un triángulo referencial compuesto por el niño, el adulto y el objeto o acontecimiento con los que ellos comparten la atención. Alrededor de esta edad, los niños empiezan a

dirigir la atención del adulto activamente hacia entidades exteriores haciendo uso de los gestos, como señalar y sujetar un objeto para mostrarlo a alguien. Estos comportamientos comunicativos representan los intentos del niño por obtener la atención del adulto hacia alguna entidad exterior. El simple hecho de señalar en dirección a un objeto en relación con alguien con el propósito de compartir la atención es un comportamiento exclusivamente humano.

1. 2. 1 Las escenas de atención conjunta

El establecimiento de la referencia en la comunicación humana entre adultos solo se puede comprender como un acto social en el que una persona intenta obtener la atención de otra en relación con un objeto a través de escenas de atención conjunta. Las escenas de atención conjunta crean un terreno compartido en el que los interlocutores, intencionadamente, prestan atención a un objeto y no a otro. Es fundamental que la intención subyacente al señalamiento sea reconocida por el otro interlocutor para que ambos sepan que están hablando de lo mismo y que coordinen sus acciones, aunque cada uno adopte una perspectiva diferente sobre el objeto o acontecimiento al que se refieren.

Frente a una tradición intelectual occidental que describe los actos de referencia lingüística en términos solo de dos ítems (Tomasello, 1999a: 96-97) -el símbolo y su referente-, algunos filósofos, como Wittgenstein (1953, cit. por Tomasello, 1999a: 97), defienden que la referencia lingüística es un acto social en el que una persona intenta que otra persona centre su atención en algo. Desde este punto de vista, la referencia lingüística solo puede ser comprendida dentro de un contexto de ciertos tipos de interacción social llamados escenas de atención conjunta (Clark, 1996, Tomasello, 1988, 1992, cit. por Tomasello, 1999a: 97; Enfield, 2008) o, como los llamó Bruner (1986), formatos de atención conjunta.

Las escenas de atención conjunta (Tomasello, 1999a) son: “social interactions in which the child and adult are jointly attending to some third thing, and to one another’s attention to that third thing, for some reasonably extended length of time” (p. 97). Los términos utilizados para referirse a las escenas de atención conjunta son atención conjunta de interacción, episodio de atención conjunta, compromiso de atención conjunta o formato de atención conjunta.

Una primera característica de las escenas de atención conjunta se refiere a lo que está incluido en ellas. Las escenas de atención conjunta incluyen solo un

subconjunto de objetos dentro del mundo perceptual. Los participantes en cualquier escena de atención conjunta están implicados de forma mutua, solamente, en una subserie de objetos dentro del conjunto de objetos que pueden estar percibiendo en una situación.

Una segunda característica es que las escenas de atención conjunta (Tomasello, 1999a: 98) son definidas de forma intencional. Los participantes logran su identidad y coherencia a partir de la comprensión “de lo que están haciendo” en términos de actividades dirigidas a objetivos en los que ambos están comprometidos. Ciertos objetos y actividades forman parte de lo que están haciendo desde la perspectiva de la atención conjunta y otros, no. De este modo, las escenas de atención conjunta crean “un terreno común” en el que el niño puede comprender las intenciones comunicativas del adulto (Tomasello, 2003a: 22) durante el desarrollo de la ontogenia o un adulto coopera con otro adulto para mantener la comprensión del referente común (Enfield, 2008).

El establecimiento de este terreno común (Clark, 1996, Lewis, 1969, Smith, 1980, cit. por Enfield, 2008: 223) no solo sirve para establecer la referencia, sino que tiene consecuencias en la afiliación interpersonal y está constituido por un conjunto acumulado de presuposiciones compartidas que impulsa la inferencia en la comunicación (Grice, 1989, cit. por Enfield, 2008: 223) dirigidas por la atribución de intenciones (Enfield, 2002, Levinson, 1995, 2000, cit. por Enfield, 2008: 225).

Es en este sentido en el que la atención conjunta (Tomasello, 1999a: 68-69) hay que considerarla como una forma de percepción intencional. Los individuos, intencionadamente, prestan atención a unos objetos y no a otros en relación con la persecución de sus objetivos en la medida en que son agentes intencionales. Los comportamientos de atención conjunta son reflejo de la comprensión de los otros como agentes intencionales como ellos mismos. Agentes intencionales son seres animados que tienen objetivos y que hacen elecciones activas a través de sus comportamientos para conseguir esos objetivos incluyendo elecciones activas sobre aquello a lo que prestar atención en la persecución de esos objetivos.

En su investigación sobre la ontogenia, Tomasello defiende que cuando un adulto dirige una pieza nueva de lenguaje a un niño para comprender o para participar en una escena de atención conjunta, para el niño este adulto está haciendo ruido y eso no es lenguaje. Los sonidos llegan a ser lenguaje solo cuando los niños llegan a comprender que el adulto está emitiendo este sonido con una intención con la que ellos dirigen la atención hacia algo (Tomasello, 1999a: 101; 2003a: 22-23). Esta comprensión

requiere la comprensión de otras personas como agentes intencionales y la comprensión de un tipo particular de acto intencional dentro de una escena de atención conjunta, la comprensión de una intención comunicativa.

La comprensión de la intención comunicativa es un caso especial de comprensión de la intención; es la comprensión de la intención de una persona hacia su estado de atención. Las intenciones comunicativas son un tipo especial de atención en el que un individuo no se dirige a un objeto inerte, sino a los estados de atención de otra persona (Tomasello, 2005: 23).

Una estructura de atención conjunta necesita, además, un contexto compartido entre dos interlocutores (Tomasello, Carpenter y Lizkowski, 2007). Si analizamos el acto de señalar entre dos hablantes nativos adultos, nos damos cuenta de que el acto de señalamiento puede indicar perspectivas muy diferentes sobre una misma situación perceptual. Detrás del señalamiento o significado icónico de cada individuo subyace una atribución de intenciones (Enfield, 2008: 230). El acto de señalar dirige la atención de alguien hacia una ubicación, pero identificar el referente deseado requiere que emisor y receptor sepan que la ubicación ubicada es relevante para algo (Sperber y Wilson, 1995, cit. por Tomasello et al., 2007: 706) dentro de un contexto amplio que comparten.

Un elemento fundamental en la estructura de atención conjunta es que el destinatario identifique o “reconozca” la intención del emisor (Enfield, 2008: 231; Tomasello et al., 2007: 707). Inferir, reconocer la intención del emisor depende del terreno común que ambos comparten, es decir, la estructura de atención conjunta se establece cuando los dos participantes saben que están hablando de lo mismo. Este reconocimiento o evaluación de lo que dice el hablante como elemento fundamental en la estructuración de la atención conjunta también ha sido puesto de relieve en la conceptualización de la atención conjunta como intersubjetividad (Sidnell, 2015: 368-369). Centrar la atención conjuntamente en un objeto o acontecimiento no significa solamente compartir la intencionalidad o la posición, sino, además, coordinar las posiciones de los hablantes si son diferentes y evaluarlas. En este sentido, en la conceptualización de la atención conjunta como intersubjetividad hay dos elementos relevantes que hay que tomar en consideración (Sidnell, 2015: 369): el de posición (que incluye la actitud del participante y el componente afectivo) y el de reconocimiento de aquello de lo que están hablando los participantes. El reconocimiento de lo que está haciendo el hablante por parte del oyente presupone el reconocimiento de la posición que adopta el hablante.

Pero la comprensión de las acciones intencionales no es suficiente para llevar a cabo actividades sociales y culturales (Tomasello et al., 2005). Se necesita algo adicional. La hipótesis de Tomasello es que “eso adicional” es compartir la intencionalidad (intencionalidad compartida). La intencionalidad compartida, entendida como un “nosotros”, se refiere, según esta perspectiva, a las interacciones colaborativas en las que los participantes tienen un objetivo compartido y planes de acciones coordinadas socialmente (intenciones conjuntas) para perseguir estos objetivos compartidos. La intencionalidad compartida ha sido conceptualizada como intersubjetividad (Sidnell, 2015; Tomasello y Carpenter, 2007).

La capacidad de los seres humanos para coordinar sus acciones y su atención con otros hacia objetivos compartidos, los capacita, a su vez, para adoptar diferentes perspectivas sobre una misma situación o entidad (Tomasello, 2014: 44-46). Las actividades de atención conjunta -que tiene una estructura dual de atención conjunta y de perspectivas individuales- se desencadenan durante el proceso en el que los seres humanos empiezan a construir un mundo intersubjetivo con los otros -un mundo compartido, pero con perspectivas diferentes- en el que lo fundamental es la comunicación cooperativa humana.

1. 2. 2 Símbolos lingüísticos e intersubjetividad

La capacidad que desarrollan los seres humanos para señalar de forma conjunta hacia un mismo objeto les facilita el compartir la atención el uno del otro hacia ese objeto y hacia el estado de atención del otro hablante construyendo, así, los símbolos lingüísticos. Los símbolos lingüísticos son intersubjetivos porque cada hablante comprende la intención del otro al señalar hacia un objeto siendo capaz de ponerse en el lugar del otro, y están dotados de perspectivas porque son usados para dirigir la atención del otro individuo hacia una forma (entre varias) de categorizar o conceptualizar.

Desde el momento en que los seres humanos durante la ontogenia desarrollan estructuras de atención conjunta, alcanzan una nueva forma de representación cognitiva. Mientras los primates y los niños prelingüísticos representan cognitivamente su entorno solo desde su propia experiencia (Tomasello, 1999a: 5- 6; 95; Tomasello, 2003a: 28), los seres humanos a partir de la representación que les proporciona la emergencia de la atención conjunta, van más allá de la representación basada en un individuo y son capaces de señalar hacia entidades que están fuera para compartir la atención con otro congénere gracias a los símbolos lingüísticos estableciéndose una relación triádica

entre dos sujetos y un objeto. Los símbolos lingüísticos son convenciones sociales mediante las cuales un individuo intenta compartir la atención con otro dirigiendo sus estados de atención o mentales hacia algo que está en el mundo exterior (Tomasello, 2003a: 8). Los seres humanos, mediante los símbolos lingüísticos, dirigen la atención, al mismo tiempo, hacia un objeto y hacia el estado de atención de otro individuo en relación con ese objeto.

Los símbolos lingüísticos (Tomasello, 1999a: 106-107) reúnen dos características exclusivas de la especie humana: son intersubjetivos en el sentido de que son socialmente compartidos con otras personas y están dotadas de perspectiva en el sentido de que cada símbolo representa una forma particular de ver un fenómeno. El símbolo lingüístico es un recurso comunicativo comprendido desde ambas caras de la interacción. Es socialmente compartido porque el oyente asume que comprende y produce el mismo símbolo que el hablante y este asume también que comprende y produce el mismo símbolo que el oyente. Es un proceso que Tomasello llama *imitación reversible* mediante el cual se desarrolla la comprensión de las intenciones comunicativas y se produce un cambio de papel entre los dos participantes dentro de una escena de atención conjunta. La escena de atención conjunta debe ser comprendida por el niño, durante la ontogenia, como participante en unos papeles que son intercambiables (Bruner, 1983, cit. por Tomasello, 1999a: 100).

El resultado de este proceso de *imitación reversible* es el símbolo lingüístico: un dispositivo comunicativo comprendido intersubjetivamente desde ambas caras de la interacción, algo muy diferente a lo que ocurre con las señales comunicativas emitidas por los chimpancés y con algunos gestos comunicativos de niños *prelingüísticos* porque en estos casos cada participante comprende solo su propio papel, desde su única perspectiva, como transmisor o receptor solamente, en cambio, comprender una intención comunicativa a través del símbolo y expresarla requiere la comprensión de la intención del otro. Como son aprendidos imitativamente a partir de otros (Tomasello, 2003a: 12), los símbolos lingüísticos son comprendidos por sus usuarios de forma intersubjetiva en el sentido de que saben que sus interlocutores comparten la convención. Cada uno es potencialmente tanto productor como receptor, es decir, ambos conocen la *bidireccionalidad* del signo.

Usar los símbolos lingüísticos es un acto social y cuando este acto es interiorizado en la forma vygotskyana, el producto es una forma única de representación cognitiva que no solo es intersubjetiva (en el sentido en que implica tanto a uno mismo

como al otro), sino también dotada de perspectiva en el sentido en que el usuario comprende que el mismo referente podría haber sido señalado de otra forma -el hablante podría haber escogido otro símbolo lingüístico para señalar un aspecto diferente de esa entidad (Tomasello, 2003a: 28)-. Esta es la segunda característica de los símbolos lingüísticos (Tomasello, 1999a: 107): que están dotados de múltiples perspectivas. Esta característica deriva de la habilidad humana para adoptar perspectivas diferentes sobre el mismo objeto con diferentes propósitos comunicativos. Los símbolos lingüísticos son usados para dirigir la atención de otra persona hacia una manera de conceptualizar un fenómeno en oposición a otras posibles formas (Tomasello, 2000: 358-359). El dominio de los símbolos implica la capacidad para comprender un mismo fenómeno desde diversas perspectivas. La capacidad de los símbolos para adoptar múltiples perspectivas multiplica indefinidamente la especificidad con la que pueden ser usados para manipular la atención de otros, pero puede crear un problema ya que tan gran alto grado de especificidad requiere que un hablante comprenda las intenciones del otro respecto de su atención (Tomasello, 1999a: 107).

En relación con la multiplicidad de perspectivas, se encuentra la capacidad del ser humano para adoptar una perspectiva conceptual y “reescribir” sus representaciones conceptuales a través del lenguaje (Tomasello, 1999a: 161-173). La toma de perspectiva puede revestir tres formas durante la ontogenia (Tomasello, 1999a: 170-173). En primer lugar, niño y adulto o personas adultas en interacción pueden expresar diferente conocimiento sobre los objetos o fenómenos, lo que implica la adopción explícita de diferentes perspectivas y la explicitación de desacuerdos y malentendidos. En segundo lugar, en la interacción entre adulto y niño, el adulto puede pedir clarificación a través de peticiones de clarificación (¿Qué? ¿Qué has dicho?) sobre una producción que no ha sido comprendida dando lugar a una reparación en la que se repite o reformula la primera producción. En este sentido, las peticiones de clarificación expresan lo que el oyente ha comprendido y no ha comprendido de la producción del hablante.

El tercer tipo de discurso (metadiscurso), que se puede desarrollar en las interacciones entre adulto y niño en la adopción de perspectiva, consiste en que el adulto exprese un punto de vista sobre el punto de vista del otro interlocutor (el niño). A media que el niño comprende el punto de vista sobre su propio punto de vista, puede examinar su propia perspectiva a través de la perspectiva del otro (la del adulto) pudiendo, de este modo, interiorizar la perspectiva del otro sobre su propia perspectiva, y reescribir su propia representación cognitiva. Interiorizar, de este modo, el punto de

vista del otro sobre su propio punto de vista le permite al niño formas de representación cognitiva dialógica, con las que, como apunta Vygotsky (1978, cit, por Tomasello, 1999a: 172), se adquiere la habilidad para monitorizar por uno mismo el propio proceso cognitivo.

Cada uno de estos tres tipos de discurso supone la toma de perspectiva, el intento de conciliar perspectivas diferentes, de resolver los puntos de vista discrepantes que han sido explícitamente expresados, identificando las partes de la expresión lingüística que no han sido comprendidas, reformulándolas, comprendiendo y coordinando la propia perspectiva con la del otro participante, con la de alguien que la comenta.

1. 2. 3 Los formatos de atención conjunta

La atención conjunta ha sido uno de los conceptos más relevantes en adquisición del lenguaje, una de cuyas concreciones (los formatos de atención conjunta) se ha mostrado extraordinariamente relevante en el análisis de las actividades de vacío de información en ELE en este estudio. Los formatos, que se originan cuando uno de los interlocutores (madre o niño), durante la adquisición de lengua materna, señalan para expresar una intención, son pautas de interacción estandarizadas mediante las cuales los hablantes clarifican sus intenciones y comprenden las del otro. Mediante los formatos, se señala y se reconoce una intención referencial, los hablantes tienen conciencia de la existencia del otro (intersubjetividad referencial), atraen la atención del otro de forma conjunta hacia un objeto y coordinan sus acciones para conseguir un objetivo.

Bruner (1986) defendió que los niños adquieren la lengua materna en interacción con los adultos a través de los formatos. Los formatos son pautas de interacción estandarizadas y microcósmicas mediante las cuales adultos y niños clarifican las intenciones propias y comprenden las intenciones del otro. Los formatos contienen roles demarcados que acaban por convertirse en reversibles. Mediante el formato, cada interactuante deja claras sus intenciones al otro y “penetra” las intenciones del otro. Los formatos se originan antes de que el niño empiece a hablar, con el desarrollo de la referencia, es decir, cuando un miembro de la pareja de interactuantes intenta indicar un hecho referencial, señalando así su intención, y el otro miembro de la pareja le asigna una interpretación al mensaje que se transmite entre ambos. Entonces, madre y niño crean una estructura de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y crear una realidad compartida.

Bruner (1986: 65-68) define los formatos atendiendo a cuatro parámetros. En primer lugar, los individuos a través de los formatos señalan entre sí que tienen una intención referencial o indicativa y reconocen la intención de referir. Si los seres humanos adquieren el lenguaje durante la infancia, según Bruner (1986: 20), es con el objeto de atribuir significado a un objeto, es decir, para desarrollar su capacidad referencial. Los niños aprenden gramática no por el placer de aprenderla, sino por una razón instrumental, como es la atribución de significado.

En segundo lugar, la referencia puede variar en su precisión. Madre y niño en una conversación se pueden referir a un mismo tema, pero con amplias diferencias en el grado de precisión, desde una mayor vaguedad (en el caso del niño) a una mayor definición (en el caso de una madre), pero la negociación conversacional puede aumentar la precisión del niño.

En tercer lugar, la referencia tiene lugar a través del manejo de la atención conjunta. Atraer la atención de otros hacia un foco común, lo realizan los humanos, a diferencia de los primates, a través de los índices, iconos y símbolos, siendo el procedimiento más común y más temprano en un niño el de señalar.

En cuarto lugar, la acción de referir se desarrolla a través de una estructura de meta. Esta se sostiene no solo por la intención de referir, sino por los medios adecuados para hacerlo y por la especificación de hasta qué punto se ha alcanzado el éxito. Los medios comprenden el conjunto de procedimientos por los cuales dos personas centran su atención, es decir, establecen un “punto de unión” en su actuación. Lograr la meta de referencia no significa acuerdo de los interlocutores sobre un determinado referente individual. Es suficiente con que las partes de un intercambio referencial sepan que comparten suficientes coincidencias en su atención focal para continuar. Los objetivos de los participantes no tienen por qué ser compartidos. Los formatos pueden ir hacia la coordinación de los objetivos de ambos participantes no solo en el sentido del acuerdo, sino respecto a la división del trabajo.

El formato tiene una naturaleza similar a la del juego. Ambos comparten una serie de características. Primeramente, tienen una estructura en la que se adoptan medios para conseguir un fin. En segundo lugar, el niño desarrolla una temprana capacidad para compartir e invertir los roles dentro del juego, prueba, por otro lado, según Bruner, de que su conducta es social y no egocéntrica. Es cuestionable, en opinión de Bruner, que la adquisición del lenguaje pudiera tener lugar si el niño fuera irremediable egocéntrico, es decir, si no se desarrollara la capacidad de ponerse en lugar del otro. Otra

característica que comparten formatos y juegos es que en ambos hay una referencia compartida, es decir, se establece la referencia de forma intersubjetiva, basándose en la “consciencia del otro” y tratando a las otras mentes como si fueran las de uno mismo. Los hablantes intentan compartir el mundo “de ahí fuera” a través de la atención conjunta concentrándose conjuntamente en un objetivo. Por último, la adquisición del lenguaje y el juego dependen del uso del contexto en la formación e interpretación de mensajes tanto por parte de la madre como del niño. La comunicación requiere un contexto compartido para ayudar a los interlocutores a clarificar de forma mutua sus intenciones comunicativas.

1. 2. 4 La estructuración de la atención conjunta en la investigación de segundas lenguas

La estructuración de la atención conjunta no ha sido objeto de estudio de forma específica por parte de la investigación en segundas lenguas, en general, ni por parte de la teoría sociocultural en particular, sin embargo, no se pueden comprender conceptos como el de la interacción en el aula de L2 o el desarrollo de la ZDP desde la perspectiva de la teoría sociocultural sin que el profesor y los aprendices de L2 desarrollen algún tipo de estructuración de la atención conjunta en el aula.

Durante la interacción en el aula entre profesor y aprendices de L2, el profesor o tutor dirige la atención y el comportamiento de los aprendices, intencionadamente, introduciendo formas visibles de mediación como señalamiento, seguimiento de la mirada y la propia L2 (van Compernelle, 2015: 10-11) para que el aprendiz se apropie de las herramientas psicológicas como es la L2 (véase el apartado 1. 1. 2. 2). El profesor guía, controla, dirige, sostiene, media la actuación del aprendiz de L2 proporcionando dirección, pistas o interrupciones (van Compernelle, 2015: 64), pero el aprendiz también regula la actuación del profesor, ya que el comportamiento del aprendiz, sus silencios o tipos de errores, determinan qué tipo de mediación proporciona el profesor. Es decir, el desarrollo de la L2 se lleva a cabo a través de la construcción de una actividad conjunta en la cual los aprendices de L2 pueden interiorizar los recursos de mediación en el aula (van Compernelle, 2015: 39).

En un estudio en el que se analizó el *feedback* correctivo del profesor como regulación en el aprendizaje (Aljaafreh y Lantolf, 1994) (véanse apartados 1. 1. 3. 2 y 1. 4. 1) se descubrió que la corrección efectiva del error y el aprendizaje de una segunda lengua dependen de la mediación proporcionada por un individuo más competente y

capaz o tutor a otro menos experto, el aprendiz, y que ambos, tanto tutor como aprendiz, construyen conjunta y dialógicamente una ZDP en la que el *feedback* como regulación puede ser interiorizado por los aprendices para modificar sus sistemas de interlengua (Aljaafreh y Lantolf, 1994: 480).

En la ZDP objetivos y recursos de mediación se construyen conjunta y dialógicamente entre profesor o tutor y aprendiz o novicio (Aljaafreh y Lantolf, 1994). La ZDP es una estructura que “brings all of the pieces of the learning setting together - the teacher, the learner, their social and cultural history, their goals and motives, as well as the resources available to them, including those that are dialogically constructed together” (Aljaafreh y Lantolf, 1994, p. 468). Dentro de la ZDP la intervención del profesor debe ser graduada y contingente, como postulan Aljaafreh y Lantolf, pero gradación y contingencia se consiguen no de forma individual por uno de los componentes del tándem que conforman tutor y novicio, sino de forma conjunta, ya que; “the expert, together with the novice, tries to discover the ZDP of the novice in order to determine if help is required and if it is, to jointly work out the appropriate level at which to provide it” (Aljaafreh y Lantolf, 1994, p. 468). Este proceso de continua evaluación (*assessment*) de las necesidades del novicio solo se puede realizar conjuntamente a través de la interacción colaborativa o actividad dialógica entre tutor y novicio sin la cual es imposible descubrir la ZDP del novicio.

En la estructuración de la atención conjunta dentro de la ZDP tanto profesor como aprendiz desarrollan papeles activos en la determinación de la mediación que necesita el propio novicio. Por una parte, el profesor dirige la atención del aprendiz hacia algún problema durante el desarrollo de la tarea. En palabras de Aljaafreh y Lantolf (1994, p. 469), el tutor: “directs the learner’s attention to a particular sentence containing an error”. El profesor también puede desplegar “menús de mediación” (Lantolf y Poehner, 2010) que van de lo más implícito (pausa) a lo más explícito (el profesor proporciona la respuesta correcta e indica por qué) realizando movimientos (pausas, repeticiones, señalamiento de la palabra incorrecta, preguntas, identificación de la respuesta correcta, explicación). Mediante estos movimientos de mediación, Lantolf y Poehner (2010) defienden que el profesor: “intended to call the learner’s attention to the fact that there was problem with the performance and the final moves reveal and explaining the needed lexical item or grammatical structure” (p. 19). Pero esta mediación que proporciona el profesor, a su vez, depende de la respuesta por parte del aprendiz a la mediación del profesor, como ya hemos señalado, es decir, que el aprendiz

también regula el intento posterior del profesor de asistencia al aprendiz (Lantolf y Poehner, 2010: 18). Esto es extremadamente importante porque es durante este proceso de *corregulación* o regulación conjunta cuando emergen la agencia y la autonomía del aprendiz y es así cómo el aprendiz participa activamente en el proceso y empieza a actuar él mismo como agente. No se puede adscribir la agencia a un participante (el profesor o tutor) y la pasividad a otro (el aprendiz o novicio), sino que ambos se involucran en un proceso de regulación conjunta -una perspectiva dialógica sobre la interacción que concibe la complementariedad de las contribuciones de todos los participantes en acciones comunicativas producidas conjuntamente, incluyendo la mediación y la negociación del significado dentro de una “actividad conjunta mediada” (Lantolf y Poehner, 2010, Poehner, 2008, Poehner y van Compernelle, 2013, van Compernelle, 2010, 2014, cit. por van Compernelle, 2015: 65)-.

Sin una estructuración de la atención de forma conjunta y colaborativa entre tutor y aprendiz de L2 en la que ambos actúan como agentes activos, no se puede entender la corrección de error. En este sentido, los intentos del aprendiz de L2 por iniciar la corrección del error por sí mismo en sesiones tutoriales, se puede afirmar que son iniciados por el aprendiz, pero en presencia del tutor. Cuando los dos llegan de forma conjunta a estar juntos en una configuración social en la que el tutor ha asumido el papel del compañero dialógico -dentro de una estructura colaborativa-, la orientación del aprendiz hacia la tarea de descubrir los errores cambia (Aljaafreh y Lantolf, 1994: 472). La influencia del tutor sobre la corrección del error por parte del aprendiz es tan grande que el aprendiz puede llegar a corregirse a sí mismo, aunque anteriormente no haya habido ningún movimiento iniciado por parte del tutor por corregirlo, tal y como afirman Aljaafreh y Lantolf (1994), siendo únicamente la presencia del tutor lo que le empuja al aprendiz a corregirse por sí mismo.

Una buena muestra del papel activo del aprendiz en la estructura colaborativa viene determinada por su capacidad para reconocer el papel del profesor o individuo más competente durante la corrección del error: “clearly seems to recognize the potential that the tuthor’s presence has for testting and confirming her hypotheses” (Aljaafreh y Lantolf, 1994, p. 472). Este reconocimiento del papel del otro, de la intencionalidad del otro, al que nos hemos referido en el apartado de la atención conjunta (véase apartado 1. 2. 1), también ha sido puesto de relieve en el análisis sobre la mediación explícita durante la actividad conjunta mediada. La mediación humana guía, dirige el uso que hace el individuo menos capaz de las herramientas psicológicas,

pero también a través de la mediación se produce: “individual’s recognition of the relevance of stimulus means for the activity in which he or she is engaged” (van Compernelle, 2015, p. 10). Esta habilidad del aprendiz de L2 para “reconocer” el papel de la mediación del profesor o los recursos de mediación proporcionados por el mediador-tutor ha sido puesta de relieve gracias a la conceptualización de la ZDP como ED al contemplar al aprendiz de L2 como evaluador de sus propias capacidades en colaboración con el profesor-tutor. La investigación de la ED en L2 se ha centrado en cómo:

mediador-learner interactions can function simultaneously to understand and promote learner development... assessment and instruction exist in a dialectical relation as the provision of mediation attuned to the ZDP allows for the identification of emergent abilities and at the same time supports their development” (Lantolf y Poehner, 2010, p 13).

La contribución de cada aprendiz, como hemos dicho, regula la del otro (van Compernelle, 2015: 68). Cuando se presenta una dificultad (en relación con la falta de vocabulario o respecto de la gramática), la interacción es regulada conjuntamente por los interlocutores (profesor y aprendiz de L2) a medida que identifican el origen del problema prestando atención cada uno a las pistas proporcionadas por el otro para encontrar la forma apropiada de soporte o mediación. Identificar el problema y resolverlo (repararlo) requiere la comprensión de las intenciones mutuas o intersubjetividad (van Compernelle, 2015: 65) por parte de ambos interactuantes (profesor o tutor y aprendiz de L2).

1.3 La intersubjetividad

La intersubjetividad es un constructo que se ha mostrado extraordinariamente significativo en la presente investigación. En la realización de una actividad de vacío de información, dos participantes (aprendices de ELE) tienen que completar una tabla a la que le falta una información que tiene el otro participante en su tabla. Ninguno de los dos puede ver la información que posee el otro. La herramienta mediante la que se proporcionan información sobre la ubicación de sus datos en la tabla y que les posibilita acceder a la información que tiene el otro participante es, sobre todo, el habla (el ELE) - y en menor medida el gesto, ya que ambos están separados por una mampara de cartón

que llega hasta los ojos y que les impide ver la información que tiene el otro-. Cada participante señala la información que posee en su tabla o pide información sobre los datos que tiene el otro en la suya a través del habla. Cada uno de ellos, al usar el habla, muestra su ubicación en la tabla, su orientación, revela su perspectiva (su intencionalidad). Sin comprender la orientación del otro en la tabla (y la perspectiva e intencionalidad subyacente) ninguno de los dos puede ubicar la información que le proporciona el otro en su tabla. Es decir, cada uno tiene que comprender la intencionalidad del otro para ubicar los datos y para que la actividad tenga éxito. Si un hablante señala una ubicación en la tabla y el oyente no comprende esa ubicación -es decir, no comprende esa orientación, esa intencionalidad-, este último, el oyente, no puede ubicar la información que le proporciona el primero, el hablante. En este sentido, la intersubjetividad es un concepto que nos ayuda a comprender cómo cada interlocutor, para realizar la tarea, tiene que comprender la intencionalidad del otro. Sin una comprensión mutua de la intencionalidad (que puede ser diferente) la realización de la actividad fracasa.

Puede ser que un interlocutor adopte una perspectiva (y la intencionalidad subyacente) y el otro se adhiera a esa perspectiva, sintonice con ella, o bien ambos se pongan de acuerdo en adoptar la misma perspectiva y, entonces, los dos coordinen sus actuaciones en torno a una intencionalidad o perspectiva compartida. Pero también puede ocurrir que cada uno adopte una perspectiva, una intencionalidad diferente, pero que sea capaz de “comprender” la intencionalidad del otro, la perspectiva del otro, aunque sea diferente a la suya, y, en algunos casos, incluso, sea capaz de adoptar la perspectiva del otro de una forma explícita. Entonces, estamos ante una intencionalidad no compartida. En función de esta distinción, distinguimos en este apartado entre dos tipos de intersubjetividad: intersubjetividad basada en una perspectiva o intencionalidad compartida, a través de la cual los participantes coordinan sus acciones en torno a una intencionalidad o perspectiva compartida, e intencionalidad basada en una perspectiva o intencionalidad no compartida a través de la cual cada interlocutor adopta una perspectiva diferente, pero es consciente, comprende la intencionalidad del otro y es capaz de ponerse en su lugar coordinando ambas sus acciones para realizar la tarea.

Basándonos en esta distinción, este apartado está dividido en dos secciones. En la primera sección (intersubjetividad como intencionalidad compartida) presentamos aquellas teorías que definen la intersubjetividad como la capacidad de los interlocutores para compartir la misma perspectiva o intencionalidad en la realización de una tarea

coordinando sus acciones en torno a esa perspectiva o intencionalidad compartida. Esta conceptualización de la intersubjetividad ha sido defendida desde enfoques muy diferentes. Así, la antropología (Malinowski, 1923) entiende la intersubjetividad como atención compartida, la antropología cultural (Tomasello et al., 2005; Tomasello et al., 2007) como intencionalidad compartida (compartir estados de atención y comprender las intenciones del otro), el enfoque que aúna antropología y análisis de la conversación (Sidnell, 2015) como adopción de una posición compartida, la psicología social (Rommetveit, 1979a) como perspectiva compartida o inserción de intencionalidades, el análisis de la conversación (Schegloff, 1991, 1992, 1997) como cognición socialmente compartida establecida gracias a estructuras organizativas, la teoría sociocultural como adopción de una misma definición de la situación dentro de la ZDP (Wertsch, 1985) o de un mismo procedimiento de resolución de la tarea (Brooks y Donato, 1994), el enfoque sociocognitivo sobre L2 (Atkinson, 2014) como alineamiento de los aprendices para sobrevivir en un entorno impredecible.

En la segunda sección (la intersubjetividad como intencionalidad no compartida) presentamos teorías, según las cuales, la intersubjetividad consiste en comprender, en desarrollar la conciencia de que el otro adopta una perspectiva diferente a la de uno mismo y en la capacidad para adoptar la perspectiva del otro, para ponerse en su lugar coordinando ambos participantes sus acciones y siendo conscientes de que cada uno adopta una perspectiva diferente a la del otro. Esta noción de la intersubjetividad ha sido defendida desde un enfoque que aúna la antropología y la fenomenología (Durante, 2010) entendiéndola como la conciencia del otro y la capacidad para ponerse en su lugar. Desde la teoría de la mente dialógica (Ferryhough, 1986, 2008), ha sido entendida como la interiorización de la voz del otro a través del diálogo interno entre perspectivas en conflicto. El interaccionismo simbólico (Gillespie, 2006; Mead, 1922) ha conceptualizado la intersubjetividad como incrustada en los símbolos significantes: los símbolos son intersubjetivos cuando evocan dos perspectivas diferentes al mismo tiempo (la de uno mismo y la del otro).

1. 3. 1 La intersubjetividad como intencionalidad compartida: la adopción de una perspectiva compartida

Este apartado está dividido en siete partes. En la primera parte presentamos una visión de la intersubjetividad desde la antropología. Diferentes enfoques antropológicos entienden la intersubjetividad como una intencionalidad compartida que se explicita en la adopción de una perspectiva y como el “reconocimiento” de la perspectiva del otro. En la segunda parte, presentamos la conceptualización de la intersubjetividad desde la psicología social, según la cual (Rommetveit, 1979a, 1985), la intersubjetividad se establece cuando los hablantes, al señalar objetos o estados en su entorno, son capaces de trascender sus mundos privados para compartir una misma perspectiva, una idéntica categorización y adjudicación de significado. Desde el análisis de la conversación (tercer apartado) se entiende la intersubjetividad como el despliegue de procedimientos a través de una arquitectura interaccional para llevar a cabo la comprensión por parte de un hablante del habla anterior de otro hablante, procedimientos mediante los cuales se restablece la ruptura del conocimiento compartido a través de la reparación (Schegloff, 1992; Sidnell, 2015) estableciéndose, así, la mutua comprensión o intersubjetividad.

El cuarto apartado está dedicado a la visión de la intersubjetividad desde el enfoque vygotskyano (Wertsch, 1985), según el cual, durante el proceso ontogénico la intersubjetividad se alcanza cuando madre y niño comparten una misma definición de la situación. En el quinto apartado nos referimos a la visión de la intersubjetividad desde la perspectiva de la teoría sociocultural que entiende que la intersubjetividad se alcanza cuando los participantes en una actividad de vacío de información en ELE adoptan la misma perspectiva para solucionar la tarea. En el apartado sexto presentamos una visión de la intersubjetividad desde un enfoque que aúna la teoría sociocultural y el análisis de la conversación (van Compernelle, 2015), según el cual, la intersubjetividad se logra cuando los participantes comprenden mutuamente sus intenciones. En el séptimo apartado presentamos la visión de la intersubjetividad desde el enfoque sociocognitivo en segundas lenguas (Atkinson, 2014; Atkinson et al., 2007) que conceptualiza la intersubjetividad como un “alineamiento” de los aprendices de L2 en una interacción coordinada con otros aprendices para adaptarse a entornos de L2 y sobrevivir en ellos.

1. 3. 1. 1 Intersubjetividad y antropología

Desde un enfoque basado en la antropología, la intersubjetividad ha sido conceptualizada (Malinowski, 1923, cit. por Sidnell, 2015: 365) como una “comunidad fáctica”, cualquier forma de “estar juntos” que implique algún tipo de atención compartida (esta visión de la intersubjetividad, así como todas las que se incluyen en el apartado 1.3.1. puede consultarse en la tabla 2). La adquisición de lengua materna (Trevorthen, 1977b: 241, cit. por Sidnell, 2015: 365) conceptualiza la intersubjetividad como la “mutua intencionalidad” que se establece entre madre y niño durante sus interacciones, como la capacidad para “compartir un estado mental”.

Desde un enfoque basado en la antropología cultural, ha sido conceptualizada dentro de un concepto más amplio denominado “intencionalidad compartida” (Tomasello y Carpenter, 2007) también llamada “nosotros intencional” (Tomasello y Carpenter, 2007: 121; Tomasello et al., 2005: 2). La intencionalidad compartida significa dos cosas. En primer lugar, implica comprender las intenciones y percepciones del otro (la lectura de la mente) durante la realización de actividades colaborativas, pero esta comprensión de la intención no basta para construir actividades sociales y culturales, algo adicional es necesario: “compartir la intencionalidad” (Tomasello et al., 2005: 2). Compartir la intencionalidad implica compartir objetivos y planes de acciones coordinados socialmente (intenciones conjuntas) (Tomasello et al., 2005: 2; Tomasello y Carpenter, 2007: 121). Es decir, no basta con comprender los objetivos, intenciones y percepciones de los otros, sino que hay que compartirlos durante la interacción para que se puedan construir actividades culturales y sociales. Desde este enfoque, se distingue entre objetivo e intención (Tomasello et al., 2005: 6). La intención es un plan de acción que el organismo escoge y en el que se compromete para perseguir un objetivo. La intención incluye recursos (plan de acción) y el objetivo mismo. Aunque los interactuantes pueden tener objetivos diferentes durante la actividad cooperativa conjunta, la intencionalidad compartida se establece cuando ambos (el “nosotros” intencional) comparten un mismo objetivo y son capaces de comprender los objetivos que los diferencian. Las actividades colaborativas requieren un “alineamiento” de un interlocutor con otro para conformar un objetivo compartido, pero al mismo tiempo implica comprender y coordinar la diferencia entre ellos cuando existe.

La intersubjetividad se establece cuando los participantes al compartir planes u objetivos durante las interacciones colaborativas: “share psychological states with one another” (Tomasello y Carpenter, 2007, p. 121). Este compartir estados de atención o

intersubjetividad tiene lugar durante el proceso ontogénico cuando los niños siguen la mirada de los otros hacia objetivos externos e intentan compartir la atención con ellos experimentando lo mismo al mismo tiempo y sabiendo que lo están haciendo.

Desde un enfoque que aúna la antropología cultural y el análisis de la conversación (Sidnell, 2015), las estructuras triádicas de atención conjunta y de intencionalidad compartida, que constituyen la raíz de la referencia y que se manifiestan durante el proceso ontogénico en comportamientos como seguir la mirada y centrar la atención en un mismo objeto del mundo exterior mientras ambos individuos centran simultáneamente la atención el uno en el otro (Clark, 2003, Kidwell y Zimmermann, 2007, Tomasello, 1999a, 2008, cit. por Sidnell, 2015: 366) han sido conceptualizadas como intersubjetividad (Sidnell, 2015: 366) (para la conceptualización de la atención conjunta como intersubjetividad, véase el apartado 1. 2. 1).

La intersubjetividad, desde esta perspectiva, incluye tanto atención conjunta como intencionalidad compartida estableciéndose cuando: “two o more individuals to focus on the same object while simultaneously attending to the attention of the other” (Sidnell, 2015, p. 366). La intersubjetividad no solo es observable durante el establecimiento de la referencia cuando los individuos señalan un objeto, sino que este “mostrar y señalar intersubjetivo” también se desarrolla mediante recursos verbales durante la interacción conversacional. Cualquier expresión lingüística (un nombre, verbo, adjetivo...) puede ser considerada como una instrucción al destinatario para que atienda a cualquier objeto en el que el hablante centra su atención (entidad, acontecimiento, acción, atributo) estableciendo, así, la referencia.

La intersubjetividad (Sidnell, 2015: 368) no consiste solo en centrar la atención en un objeto compartido. Implica, al mismo tiempo, la adopción de una posición afectiva y evaluativa hacia ese objeto (Kockelman, 2004, cit. por Sidnell, 2015: 368), ya que el objeto que es mostrado y hacia el que se dirige la atención es de interés por algún aspecto o capacidad. Además, implica que los participantes coordinen sus posiciones respecto del objeto. En la interacción conversacional esta coordinación puede revestir diversas formas y, en este sentido, se pueden distinguir dos dimensiones de la intersubjetividad. Los participantes pueden compartir la misma posición o pueden adoptar posiciones diferentes. En ambos casos han de coordinar sus posiciones. En los informes sobre experiencias propias dirigidas a un destinatario este segundo tipo de intersubjetividad, es decir, aquel en el que los participantes adoptan posiciones diferentes, ha sido conceptualizado como “momentos enfáticos” (Heritage, 2011, cit.

por Sidnell, 2015: 368-369). Los “momentos enfáticos” tienen lugar cuando el destinatario muestra afiliación hacia la experiencia del hablante, aunque no la haya experimentado.

Según esta conceptualización (Sidnell, 2015: 369), la intersubjetividad incluye la adopción de una posición, la adopción de una actitud ante el otro participante y hacia sus sentimientos, y la evaluación de aquello sobre lo que se está hablando, que implica el reconocimiento de la posición adoptada por el hablante hacia lo que se está hablando.

Tabla 2

La intersubjetividad como intencionalidad compartida según la antropología, la adquisición de lengua materna, la antropología cultural, la psicología social, el análisis de la conversación, la teoría sociocultural y el enfoque sociocognitivo en L2

<p>Antropología</p> <p>“Comunión fática”, cualquier forma de “estar juntos” que implique algún tipo de atención compartida (Malinowski, 1923).</p>
<p>Adquisición de lengua materna</p> <p>“Mutua intencionalidad” que se establece durante las interacciones entre madre y niño, capacidad para “compartir un estado mental” entre ambos (Trevarthen, 1977b).</p>
<p>Antropología cultural</p> <p>La intersubjetividad se establece durante la realización de actividades colaborativas cuando dos participantes comparten un estado psicológico al centrar la atención de forma conjunta en un objeto (al establecer la referencia), mientras coordinan planes de acción conjuntos y objetivos compartidos (intencionalidad compartida) (Tomasello y Carpenter, 2007).</p> <p>Intencionalidad compartida significa: (1) comprender las intenciones del otro (lectura de la mente); (2) compartir la intencionalidad (compartir objetivos y coordinar planes de acción).</p> <p>La intencionalidad compartida requiere el “alineamiento” de un participante con otro para conformar un objetivo compartido, pero también implica comprender la intención del otro cuando es diferente y coordinar la diferencia entre ambos (Tomasello et al., 2005).</p>
<p>Antropología cultural y análisis de la conversación</p> <p>La intersubjetividad (Sidnell, 2015) incluye la atención conjunta (Clark, 2003, Kidwell y Zimmermann, 2007; Tomasello, 1999a, 2008) y la intencionalidad compartida (Tomasello, 2008; Tomasello y Carpenter, 2007).</p> <p>La intersubjetividad en la interacción conversacional cotidiana no consiste solo en centrar la atención en un objeto compartido, también incluye la adopción de una posición hacia ese objeto y la evaluación (o reconocimiento) por parte del oyente de aquello sobre lo que se está hablando, sobre la posición adoptada por el hablante. La intersubjetividad tiene lugar tanto si los participantes adoptan la misma posición hacia el objeto como si adoptan diferentes posiciones, siendo necesario en tal caso coordinar sus acciones (Sidnell, 2015).</p>
<p>Psicología social</p> <p>La intersubjetividad se establece cuando hablante y oyente (un <i>yo</i> y un <i>tú</i>) trascienden sus mundos privados creando “estados de intersubjetividad” (Rommetveit, 1979a) a través de los cuales los hablantes comparten la experiencia de uno de ellos, así como una misma perspectiva cuando señalan hacia objetos</p>

o acontecimientos sobre los que centran la atención de forma conjunta. La intersubjetividad implica la intersección de intencionalidades de los hablantes, una misma forma de categorizar y compartir reglas de atribución, para salir del inicial encarcelamiento de su mundo privado y egocéntrico (Rommetveit, 1979a, 1985).

Análisis de la conversación

La intersubjetividad se basa en el conocimiento compartido entre los miembros de un grupo social (Schegloff, 1992) que categoriza y representa la realidad de una misma forma cuando se enfrenta a una situación común de acción. La intersubjetividad o cognición socialmente compartida (Schegloff, 1991) se establece en la conversación cotidiana entre los hablantes gracias a estructuras organizativas (los turnos de habla) mediante las cuales se detectan problemas de comprensión (malentendidos, ambigüedades léxicas o sintácticas, problemas en relación con la referencia, problemas de reconocimiento de la acción y problemas en relación con asunciones de conocimiento compartido o terreno en común) y gracias a recursos para reconocer y reparar rupturas de conocimiento compartido (Schegloff, 1991, 1992; Sidnell, 2015).

Teoría sociocultural y adquisición de la lengua materna

La intersubjetividad se establece durante las interacciones entre madre y niño dentro de la ZDP cuando comparten algún aspecto de su definición de la situación y se comprometen conjuntamente en una realidad social compartida temporalmente teniendo en cuenta que ambos han definido la situación de forma diferente. El establecimiento de la intersubjetividad facilita la transición de las relaciones interpersonales (definiciones diferentes de la situación) a las intrapersonales (adopción por parte del niño de la definición del adulto) gracias a la mediación semiótica (Wertsch, 1985).

Estudios experimentales sobre la L2 desde la perspectiva sociocultural

Procedimiento de resolución de la tarea compartido o perspectiva conjunta sobre la tarea (Rommetveit 1979a) que emerge cuando los estudiantes de L2 usan el habla como herramienta semiótica para orientarse en la realización de una tarea y centran la atención conjuntamente en el problema a resolver (Brooks y Donato, 1994).

La intersubjetividad, definición compartida de la situación (Wertsch, 1991) o estados intersubjetivos (Rommetveit, 1979a), ha sido definida como actividad del habla mediante la cual los estudiantes de L2 construyen conjuntamente una representación o imagen mental compartida de la situación o una orientación (Platt y Donato, 1994). Emerge durante la realización de una actividad de vacío de información cuando los estudiantes de ELE se enfrentan a una dificultad en la tarea, exteriorizan por sí mismos el objetivo o el resultado de su actividad o redefinen los objetivos al exteriorizarlos para hacerlos más comprensibles entre ellos (Platt y Donato, 1994).

La intersubjetividad se establece durante las interacciones entre aprendiz de L2 y tutor dentro de la ZDP (Adair-Hauck y Donato, 1994) cuando ambos adoptan una perspectiva compartida sobre la definición de la situación de la tarea o “temporalidad compartida del nosotros” (Rommetveit, 1974) durante la etapa de regulación por uno mismo (relaciones intrapersonales). Se alcanza después de que experto y novicio han comenzado su colaboración dentro de la ZDP partiendo de los mundos separados, del “yo” y del “tú” (Rommetveit, 1974), o de definiciones diferentes de la situación de la tarea (Wertsch, 1979) durante la etapa de regulación por otro, moviéndose hasta alcanzar una definición compartida de la situación (un “nosotros”) en la etapa de regulación por uno mismo (Adair-Hauck y Donato, 1994).

Estado de atención e intención compartida, punto intermental de fusión en el que las mentes separadas llegan a compartir una perspectiva común dentro de la ZDP. Facilita la transición de las relaciones interpersonales (la regulación por otro) a las relaciones intrapersonales (la regulación por uno mismo) durante la realización de tareas escritas por estudiantes de L2 (de Guerrero y Villamil, 2000; Villamil y de Guerrero, 2006).

En la redacción de textos escritos de forma conjunta por parte de aprendices de L2, la intersubjetividad se establece gracias a la repetición. La repetición, mediante la utilización del habla como herramienta de mediación, funciona como mecanismo para construir la intersubjetividad, ya que facilita una orientación compartida de la tarea (comprensión compartida de los objetivos, de la estructura de la composición del texto escrito o de un plan de acción para construir el texto a través de sugerencias), la finalización de la tarea de forma conjunta o el establecimiento de subobjetivos mediante la categorización (Antón y DiCamila, 2009).

La intersubjetividad (van Compernelle, 2015) se conceptualiza como la mutua comprensión del significado y de las intenciones de los interlocutores. El establecimiento y mantenimiento de la intersubjetividad se logra gracias a la reparación superándose así problemas de comprensión en L2 (vocabulario y competencia gramatical). La comprensión y lectura de las intenciones del otro facilita la transición de las relaciones interpersonales a las intrapersonales porque se hacen visibles estados psicológicos (objetivos y significado) en un plano social a través del lenguaje.

La intersubjetividad o cognición compartida ha sido conceptualizada como *alineamiento* (Atkinson, 2014). El alineamiento consiste en procesos a través de los cuales los aprendices de L2 efectúan una interacción coordinada para adaptarse a entornos de L2 y sobrevivir en ellos (Atkinson, 2010, 2014; Atkinson et al., 2007). El alineamiento -que se lleva a cabo con la lengua meta, con otros aprendices de L2 y con el entorno- puede ser cognitivo (interpretación, atribución y coordinación de intenciones), afectivo y físico.

1. 3. 1. 2 La intersubjetividad como asunción tácita de un mundo socialmente compartido

Rommetveit (1985), para definir la intersubjetividad, asume que el discurso humano tiene lugar en un mundo social plural, solo conocido de forma fragmentaria y solo parcialmente compartido. Cada persona tiene la capacidad de adoptar una perspectiva sobre objetos, acontecimientos y estados sobre un tema determinado y en ese sentido es un habitante de “mundos posibles”. El significado potencial de un objeto dado, un acontecimiento o una situación es contingente y depende de la perspectiva que adopte el hablante, de su mundo “privado” radicado en la experiencia del momento. El significado no puede ser interpretado de forma literal. El problema básico de este enfoque plural consiste en cómo a partir de diferentes “mundos privados” los hablantes pueden alcanzar una realidad socialmente compartida, es decir, pueden establecer la intersubjetividad.

La comunicación a través del lenguaje (Rommetveit, 1979a) tiene como objeto trascender los mundos “privados” de los participantes estableciendo “estados de intersubjetividad” (Rommetveit, 1979a: 94) mediante los cuales la experiencia de uno de ellos puede ser compartida por ambos. Los estados de intersubjetividad están determinados por la dirección de la comunicación. Los dos polos de potenciales estados de intersubjetividad, los constituyen un “yo” y un “tú” en un “aquí” y un “ahora”. El hablante, el “yo”: “has the privilege of pointing out the objects, events and states of affairs to enter the field of shared attention” (Rommetveit, 1979a, p. 95). Cualquier experiencia que quiera ser compartida será introducida por el hablante en un aquí y

ahora y el oyente se compromete en cualquier realidad social que sea introducida por el hablante.

Los estados de intersubjetividad se constituyen en la constelación diádica por el privilegio del hablante y el compromiso del oyente. El hablante tiene el privilegio de determinar aquello a lo que se quiere referir, mientras que el oyente se compromete a dar sentido a lo que ha dicho el hablante adoptando su perspectiva. El mutuo compromiso y circularidad inherente a los actos de habla implican que ambos participantes en el diálogo asumen una responsabilidad igual y conjunta sobre aquello a lo que se están refiriendo y sobre lo que significa lo que están diciendo. El hablante -que ha introducido cualquier tema sobre el que hablar- tiene el privilegio de determinar los aspectos sobre los que se van a centrar, conjuntamente, en ese momento.

Los estados de intersubjetividad son contingentes, como acabamos de decir, por el privilegio del hablante y el compromiso del oyente: el hablante tiene el privilegio de determinar aquello a lo que se está refiriendo, mientras que el oyente se compromete a dar sentido a lo que se ha dicho adoptando temporalmente la perspectiva del hablante. El más perfecto acto de comunicación verbal, bajo condiciones normales, está basado en un contrato apoyado, recíproca y espontáneamente, de complementariedad. Se da por supuesto que el habla está continuamente orientada al oyente. El hablante monitoriza su habla de acuerdo con las asunciones sobre la extensión del mundo social y las estrategias de categorización que son compartidas por él y por el oyente. A la inversa, se asume, tácitamente, por parte del oyente que descodificar está orientado al hablante, teniendo como objetivo la reconstrucción de lo que el hablante intenta que se conozca (Rommetveit, 1979a: 95-96).

La intersubjetividad establecida en un “aquí y ahora” en un diálogo adoptará muy diferentes extensiones denotativas dependiendo de lo que constituya el tema del discurso y de los metacontratos de comunicación respaldados por los participantes en un acto comunicativo (Rommetveit, 1979a: 94). El significado potencial de las producciones de un hablante ha de ser considerado examinando los borradores de contratos concernientes a la categorización y a la atribución compartida, que son transmitidas en el acto de habla mismo (Rommetveit, 1979a: 97).

La intersubjetividad se basa en la mutua confianza en un mundo socialmente compartido. Tiene que darse por supuesta para que sea alcanzada (Rommetveit, 1979a: 96). Lo que se da a conocer en un acto de comunicación depende de la forma de metacontrato que ha sido tácita y recíprocamente suscrito en cada caso particular.

Cualquier cosa que se dé a conocer en un acto de comunicación verbal tiene que ser transmitida como una expansión y/o modificación de algo preestablecido y compartido. La información tácita constituye una realidad no cuestionada y socialmente compartida entre dos interactuantes. Lo que se conoce en una etapa concreta de los intercambios comunicativos no solo forma parte de una realidad socialmente compartida, sino que sirve al mismo tiempo como prerrequisito para dar sentido a lo que se dice en la etapa siguiente. La estructura del mensaje puede ser concebida como una estructura generada en la interacción de presuposiciones tácitas.

La intersubjetividad se basa en premisas y sobrentendidos tácitos (Rommetveit, 1979a: 104). Un individuo, espontáneamente, monitoriza lo que dice de acuerdo con las asunciones tácitas concernientes a lo que ambos (el hablante y el oyente) ya conocen o de acuerdo a lo que el oyente quiere conocer. El hablante puede inducir al oyente a compartir una perspectiva o comprometerse con el oyente en una estrategia verbalmente inducida de atribuciones compartidas. En cualquier caso, se da por sobrentendida una estructura compartida de referencia que da sentido a lo que se dice. Las estructuras compartidas comunes a emisor y receptor son posibles gracias a la intersección de intencionalidades (Rommetveit, 1979a: 103). Compartir reglas de atribución es la base para ser capaces de trascender nuestro inicial emprisionamiento en un mundo privado y egocéntrico.

En este sentido, un concepto importante, según la concepción de Rommetveit, es el de prolepsis o coincidencia de subjetividades individuales (Rommetveit, 1979b, 1985). La prolepsis se refiere al movimiento comunicativo por el que el hablante presupone o da por sobreentendido algo que no ha sido discutido. La prolepsis puede tomar la forma de asunciones del hablante sobre el conocimiento previo del oyente acerca de un tema. La intersubjetividad se consigue cuando los participantes en una actividad tienen similares prolepsis. La interpretación de una producción depende de los sobreentendidos establecidos tácitamente entre dos hablantes, de las diferentes premisas establecidas para la intersubjetividad. Tales premisas tienen que ver con los sobreentendidos o enunciados implícitos. El significado potencial de una producción solo puede ser considerado examinando aquellos contratos relacionados con la categorización compartida y con la atribución que son transmitidos en el mismo acto de habla.

1. 3. 1. 3 Intersubjetividad y análisis de la conversación

Los teóricos del análisis de la conversación basan el concepto de intersubjetividad en el conocimiento compartido entre los miembros de un grupo social (Schegloff, 1992). Detrás de un grupo, clase o sociedad subyace una unidad social y una concepción de los procesos sociales organizada de acuerdo con algún tipo de relación común entre los miembros de una comunidad en una situación común de acción (Schegloff, 1992: 1295). Los miembros de un grupo mantienen una red conceptual mediante la que categorizan y representan la realidad, lo que hace que perciban el mundo de una forma congruente.

Aceptando que los miembros de un mismo grupo adoptan una visión compartida del mundo, la intersubjetividad es: “theoretically anterior to whatever formulations of problems of order or conflict are part of the tradition of social theory” (Schegloff, 1992, p. 1296). Dentro de esta perspectiva, en la sociología contemporánea ha sido Garfinkel (1967, cit. por Schegloff, 1992: 1297) quien le ha prestado más atención a la teoría social de un mundo conocido en común. Garfinkel (1967, cit. por Schegloff, 1992: 1297) definió el término “etnometodología” en relación con los procedimientos por los que se adquiere, se confirma o se revisa el conocimiento. Para Garfinkel, este mundo compartido en común tiene un sentido procedimental e incluye toda una serie de prácticas por las que las acciones y actitudes se despliegan para mantener una orientación de conocimiento mantenido en común, un conocimiento compartido que es: “acquired, confirmed, revised, and so on-can be partially understood by reference to this matrix of concerns” (Schegloff, 1992, p. 1298). El “acuerdo compartido” (Garfinkel, 1967: 30, cit. por Schegloff, 1992):

refers to various social methods for accomplishing the member's recognition that something was said-according-to-a-rule and not the demonstrable matching of substantive matters. The appropriate image of a common understanding is therefore an operation rather than a common intersection of overlapping sets (p. 1298).

El mantenimiento de este mundo en común, intersubjetividad o cognición socialmente compartida (Schegloff, 1991) se lleva a cabo en la conversación cotidiana gracias a estructuras organizativas que generan oportunidades para detectar problemas de comprensión y, a la vez, recursos para reconocer rupturas de la intersubjetividad y repararla (Schegloff, 1991, 1992; Sidnell, 2015).

En los turnos de habla en la conversación coloquial, los hablantes, normalmente, se dirigen entre ellos mismos a su habla anterior, más comúnmente, al habla inmediatamente precedente. Haciendo esto, revelan aspectos de su comprensión del habla anterior a la que se han dirigido y, además, pueden explicitar que la última producción la han encontrado problemática, que no ha sido comprendida, es decir, que se ha producido un malentendido. Cuando ocurre esto, los hablantes que han originado el malentendido pueden comprometerse en repararlo y esto puede constituir la reparación en tercera posición, es decir, reparar después de que la respuesta del otro participante (segunda posición) haya revelado un problema en la comprensión del turno anterior (lo reparable en primera posición). La organización secuenciación normal de la conversación facilita el despliegue de la mutua comprensión y la comprensión de las dificultades sentando las bases para establecer la intersubjetividad.

La reparación en tercera posición puede ser considerada como la última oportunidad sistemáticamente proporcionada para comprender las comprensiones divergentes que encarnan las rupturas de la intersubjetividad, esto es, para comprender un problema en la cognición socialmente compartida del habla y de la conducta en la interacción.

La organización de la reparación en el habla en interacción proporciona a los oyentes recursos para dirigirse a problemas de comprensión de forma que estos recursos impidan la ambigüedad, para que los hablantes no tengan que: “assigns only a single interpretation to a given expression. They need not be limited to literal usage” (Schegloff, 1991, p. 155). Los problemas a los que se enfrenta la organización de la reparación y que los participantes intentan resolver pueden ser (Sidnell, 2015: 377) dificultades que resultan del uso de palabras desconocidas, problemas en relación con la referencia, problemas de reconocimiento de la acción y problemas en relación con asunciones de conocimiento compartido o terreno en común.

En cuanto a los elementos que pueden conformar la reparación en tercera posición, pueden distinguirse cuatro componentes (Schegloff, 1992: 1304-1317): inicio de reparación, acuerdo o aceptación, rechazo y reparación apropiada.

Por el interés para nuestro objeto de estudio, destacamos el componente de inicio de la reparación que, normalmente, toma la forma de un “no” solo o de múltiples “noes” o una combinación de “no” con “oh” (“oh, no”) que también, de forma ocasional, aparece solo (“oh”) (Schegloff, 1992: 1305).

Otra forma de desplegarse la tercera posición es a través de un componente de rechazo. En este caso, el hablante, abiertamente, rechaza en la tercera posición la comprensión llevada a cabo por parte del hablante del turno anterior en la segunda posición que ha entendido lo que ha dicho el otro hablante en la primera posición como una queja. Este componente de rechazo se origina cuando el que repara comprende el malentendido que se ha producido entre los dos hablantes. Nos interesa destacar la reparación que se refiere a un malentendido producido con una referencia problemática. Una de las fórmulas usadas por el hablante que repara suele ser: “Yo no quiero decir eso” o “Yo no estoy diciendo eso” (Schegloff, 1992: 1306-1307; Schegloff, 1997).

Otro componente que puede desplegarse en la reparación en tercera posición es el de la reparación apropiada. Es el que más presente está en cualquier turno. Es el componente en el que el hablante lleva a cabo una serie de operaciones en relación con el primer turno para clarificar lo dicho anteriormente en el primer turno a través de una repetición clarificadora y, así, reestructurar la comprensión del destinatario. Este componente reviste cuatro formas de reparación.

Un primer tipo de reparación apropiada es el de contraste consistente en la utilización de la fórmula: “Yo quiero decir” seguido de una operación sobre el origen del problema mediante la cual el hablante ofrece un contraste con lo dicho anteriormente para reestructurar la comprensión del destinatario. Un segundo tipo es la reformulación del origen del problema intentando decir lo mismo con otras palabras estructurado también en torno a la fórmula: “Yo quiero decir”. Otro tipo de reparación apropiada es el de especificación. Mientras el primer tipo usa el contraste con el origen del problema y el segundo implica usar diferentes formas de decir lo mismo, la especificación implica introducir algo específico dentro de la misma formulación. El cuarto tipo es el de explicación, mediante el que el hablante ofrece una explicación sobre el origen del problema.

Una última formulación utilizada en la arquitectura de la reparación, que es de interés para nuestro objeto de estudio, es el de la repetición (Sidnell, 2015: 390), mediante la cual el hablante puede identificar el origen del problema, mostrar lo que se ha escuchado o comprendido en el turno anterior o confirmarlo.

1. 3. 1. 4 La intersubjetividad según el enfoque vygotskyano

Desde el enfoque basado en Vygotsky (Wertsch, 1985: 159), la intersubjetividad ha sido invocada como un concepto fundamental para entender la transición de las funciones interpsicológicas a las intrapsicológicas (Vygotsky, 1978, cit. por Wertsch, 1985: 159) o lo que es lo mismo, para comprender cómo se produce un cambio de lo social a lo individual -es decir, cómo un hablante realiza una tarea con alguien y, posteriormente, es capaz de llevarla a cabo de forma independiente-. En la caracterización de la intersubjetividad, según Wertsch, es importante la noción de definición de la situación, es decir, la forma en que el objeto y el acontecimiento son representados y definidos (Wertsch, 1984, cit. por Wertsch, 1985: 159). La definición de la situación es necesaria en el análisis de las relaciones interpsicológicas ya que permite conocer cómo los participantes pueden diferir en sus representaciones sobre los objetos o acontecimientos y cómo pueden cambiar esas representaciones. Por ejemplo, en la interacción niño-adulto dentro de la ZDP durante la ontogenia, según Wertsch -y nosotros en este estudio entendemos que se puede hacer extensible a la interacción entre un aprendiz de L2 y un profesor o tutor o entre un hablante de ELE más competente y otro menos competente-, cada uno puede definir una misma situación de formas diferentes. La intersubjetividad se establece cuando los dos interlocutores comparten algún aspecto de su definición de la situación (véase apartado 1. 1. 5) y se comprometen conjuntamente en una realidad social compartida temporalmente y continuamente modificada por actos de comunicación. En esta conceptualización de intersubjetividad (Wertsch, 1985) se asume la ya formulada por Rommetveit (1979a: 94, cit. por Wertsch, 1985: 159), a la que nos referimos en el apartado 1. 3. 1. 2, según la cual, el habla sirve para trascender los mundos privados e “imponer” por parte de un hablante una interpretación de la realidad creando, así, una realidad socialmente compartida. La intersubjetividad, según Wertsch, es un mecanismo esencial dentro de la ZDP y en la transición de las relaciones interpsicológicas a las intrapsicológicas, ya que durante las interacciones entre niño y adulto (relaciones interpsicológicas) en el proceso ontogénico, ambos parten de definiciones de la situación que son diferentes, y, paulatinamente, gracias a la regulación por parte del adulto o experto (regulación por otro), el niño o novicio llega a definir la situación de la misma forma que el adulto alcanzando, así, la intersubjetividad (relaciones intrapsicológicas).

1. 3. 1. 5 La intersubjetividad en estudios experimentales sobre L2 desde un enfoque sociocultural

Em un estudio experimental en el que se observaron las interacciones verbales de aprendices de ELE durante la realización de actividades de vacío de información en parejas, Brooks y Donato (1994), adoptando un enfoque sociocultural (véase apartado 1. 2. 1 y apartado 1. 4. 1 para la función del habla en L2 como herramienta de mediación), analizaron el habla de los aprendices de L2 como herramienta de mediación semiótica que permite crear mundos sociales compartidos y entornos de intersubjetividad (Rommetveit, 1979a, cit. por Brooks y Donato; 1994: 266). Analizaron las interacciones verbales basándose en una de las funciones instrumentales del habla, el habla como orientación compartida, que se refiere a las formas en que el habla estructura la experiencia estableciendo una realidad social compartida y una perspectiva conjunta sobre la tarea o, como dice Rommetveit (1979a: 94), estableciendo la intersubjetividad. Basándose en Rommetveit (1979a), Brooks y Donato entendieron que la intersubjetividad se alcanza cuando los aprendices de ELE definen de la misma forma el procedimiento de resolución de la tarea al usar el habla para orientarse en la realización de una tarea dada y centrar la atención conjuntamente en el problema que ha de ser resuelto, siendo uno de ellos: “able to guide S2 to a joint focus on the procedures for task completion” (Brooks y Donato, 1994, p. 269).

Platt y Brooks (1994), en una investigación experimental sobre el habla de parejas de estudiantes de español de nivel intermedio durante la resolución de actividades de vacío de información, se basaron en su análisis, entre otros conceptos, en el de “definición de la situación”. Siguiendo a Wertsch (1991: 50, cit. por Platt y Brooks, 1994: 505), Platt y Donato entendieron la definición de la situación como la forma en que un ámbito o contexto es representado o definido por aquellos que operan en él. Este concepto de definición de la situación se corresponde con el de “estados de intersubjetividad” propuesto por Rommetveit (1979a, cit. por Platt y Brooks, 1994: 505), es decir, la actividad del habla durante la cual los seres humanos construyen conjuntamente una representación o imagen mental compartida de la situación u orientación sobre un problema concreto. Hay que hacer hincapié en que los participantes no son receptores pasivos de esta representación, sino que la construyen conjuntamente entre ambos. Estos estados intersubjetivos o definición u orientación compartida conjuntamente de la situación son observables cuando los estudiantes se enfrentan a una dificultad en la tarea, exteriorizan por sí mismos el objetivo o el

resultado de su actividad, o bien, redefinen sus objetivos a través de la exteriorización para hacerlos más comprensibles entre ellos.

La intersubjetividad ha sido considerada un concepto clave en la transición de las relaciones intermentales a las intramentales desde un enfoque sociocultural en la investigación de segundas lenguas (Adair-Hauck y Donato, 1994). En un estudio sobre una sesión tutorial entre un profesor y un estudiante de enseñanza secundaria de francés como lengua extranjera, Adair-Hauck y Donato investigaron la transición de las funciones intermentales a las intramentales dentro de la ZDP (véase el apartado 1. 4. 1). Observaron cómo gracias al discurso del experto o profesor, el novio o estudiante llega a compartir la definición de la situación con el experto, es decir, ambos participantes establecen la intersubjetividad, asumiendo, así, el concepto de intersubjetividad propuesto por Wertsch (1979, cit. por Adair-Hauck y Donato, 1994: 541). Distinguieron cuatro etapas en la transición del plano intermental al intramental.

En la etapa 1 profesor y estudiante no comparten la definición de la situación de la tarea (Wertsch, 1979, cit. por Adair-Hauck y Donato, 1994: 541). La asistencia proporcionada por el profesor se desarrolla dentro de la etapa de *regulación por otro*, mediante directrices directas y explícitas y afirmaciones metacognitivas para obtener el interés del estudiante, orientarlo en la tarea y definir la actividad. Progresivamente, el estudiante toma una mayor responsabilidad en la comprensión y en la construcción de la tarea, gracias al diálogo semióticamente mediado (etapa II). En la etapa III asistimos a la emergencia de la intersubjetividad o “estructura conjunta de conciencia” (Trevarthen, 1980, cit. por Adair-Hauck y Donato, 1994: 544), es decir, la definición de la situación por parte del estudiante coincide con la del profesor, aunque en este nivel el estudiante está todavía en el plano intermental. En el nivel IV es observable un movimiento del plano intermental al intramental o transición de la regulación por otro a la regulación por uno mismo. Una muestra del desarrollo de la regulación por uno mismo es que el estudiante empieza a asumir la posición instruccional asignada por el profesor, como por ejemplo dirigir la atención.

El nivel I es casi interpersonal, ya que experto y novicio se desenvuelven en mundos separados: el “Yo” y el “Tú”. Durante los niveles siguientes, emerge la “temporalidad compartida del nosotros” o intersubjetividad de la que habla Rommetveit (1974, cit. por Adair-Hauck y Donato, 1994: 548), es decir, una perspectiva compartida sobre la definición de la situación de la tarea.

En un estudio sobre la revisión en parejas de un texto escrito por parte de estudiantes de inglés como segunda lengua que adoptaba un enfoque sociocultural, de Guerrero y Villamil (2000) investigaron los mecanismos que se despliegan cuando los aprendices trabajan dentro de la ZDP y a través de los cuales, gracias al andamiaje, el estudiante experto, el que corrige el texto (el lector) ayuda al novio, el que ha escrito el texto (el escritor). Durante el andamiaje y dentro de la ZDP, tiene lugar la transición de las relaciones interpsicológicas a las intrapsicológicas que se corresponde con el tránsito de la etapa de regulación por otro a la de regulación por uno mismo. En esta transición de las relaciones interpsicológicas a las intrapsicológicas se observó la emergencia de la intersubjetividad o “state of shared focus and intention on the part of both” (de Guerrero y Villamil, 2000, p. 64) que de Guerrero y Villamil definieron, siguiendo a Rommetveit (1985, cit. por de Guerrero y Villamil, 2000), como “the intermental point of fusión at whitch separated minds come to share a common perspective and a equal degree of commitment to the task” (p. 53). La intersubjetividad, desde esta perspectiva, facilita el tránsito de la regulación por otro (relaciones interpersonales) a la regulación por uno mismo o actuación independiente (relaciones intrapersonales). En un estudio posterior sobre el mismo objeto de investigación, la revisión en parejas de textos escritos (Villamil y de Guerrero, 2006), la intersubjetividad volvió a ser considerada como un componente esencial dentro de la ZDP porque establece un estado de mutua cognición que propicia la regulación por uno mismo.

En un estudio en el que observaron cinco diadas de estudiantes universitarios de español durante la realización de actividades colaborativas de expresión escrita, Antón y DiCamila (2009) investigaron dos elementos clave de colaboración efectiva entre estudiantes de L2, andamiaje e intersubjetividad, con el fin de comprender cómo usan los aprendices la L2 como herramienta de mediación para proporcionarse entre sí ayuda andamiada y alcanzar y mantener la intersubjetividad o definición compartida de la situación (Wertsch, 1985: 159, cit. por Antón y DiCamila, 2009: 24). Descubrieron que la repetición funciona como mecanismo para construir la intersubjetividad ya que facilita una orientación compartida de la tarea (comprensión compartida de los objetivos, de la estructura de la composición del texto escrito o de un plan de acción para construir el texto a través de sugerencias), la finalización de la tarea de forma conjunta o el establecimiento de subobjetivos cuando los estudiantes categorizan.

1. 3. 1. 6 La intersubjetividad según el enfoque basado en la teoría sociocultural y el análisis de la conversación

Desde un enfoque que aúna la teoría sociocultural y el análisis de la conversación (van Compernelle, 2015), la intersubjetividad ha sido conceptualizada como el mantenimiento de la mutua comprensión del significado y de las intenciones de los participantes (van Compernelle, 2015: 67). La intersubjetividad se mantiene o se restablece gracias a la reparación (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977, cit. por van Compernelle, 2015: 65), mecanismo mediante el cual se superan los problemas de comprensión en L2 (referidos a los vacíos de vocabulario o de conocimiento gramatical) y que está disponible para todos los interactuantes tanto en las conversaciones entre nativos como entre aprendices de L2 o aprendices de L2 y profesor o tutor.

Un concepto en estrecha relación con la intersubjetividad desde este enfoque es el de la negociación del significado. La negociación del significado es definida como una regulación conjunta en la que el profesor o pareja más competente proporciona ayuda durante las interacciones en L2 (van Compernelle, 2015: 68). Esta regulación es conjunta, no pudiéndose adscribir la agencia a uno solo de los participantes (el profesor) y la pasividad a otro (el estudiante) ya que ambos producen conjuntamente acciones y median el uno al otro dentro de una estructura de “actividad conjunta mediada” (van Compernelle, 2015: 65) (para la estructuración de la atención conjunta en segundas lenguas, puede consultarse el apartado 1. 2. 4). La negociación del significado es el mecanismo comunicativo a través del cual los interactuantes mantienen la intersubjetividad (a través de la reparación), es decir, la comprensión mutua de las intenciones comunicativas (van Compernelle, 2015: 68). Cuando surge un problema en relación con el significado o con la competencia gramatical, gracias a la regulación conjunta, los interactuantes identifican el origen del problema y negocian la ayuda apropiada.

Desde este enfoque, que aúna la teoría sociocultural y el análisis de la conversación, la intencionalidad compartida o intersubjetividad (Tomasello y Carpenter, 2007: 121, cit. por van Compernelle, 2015: 198) juega un papel importante en la transición de las funciones interpersonales a las intrapersonales. Según la ley de desarrollo genético formulada Vygotsky (1978, cit. por van Compernelle, 2015: 198), las relaciones interpersonales se originan en la relación interpersonal (entre las personas y a través de la mediación humana) y solo más tarde, al interiorizarse, pueden observarse en el plano intrapersonal. Pues bien, es durante el desarrollo de las relaciones

interpersonales cuando los interactuantes pueden leer uno en la mente del otro o cuando la “mutual understanding of the goals of one’s actions can be established, maintained and repaired as needed” (van Compernelle, 2015, p. 198), o lo que es lo mismo, los participantes pueden compartir estados psicológicos tal y como defienden Tomasello y Carpenter (2007, cit. por van Compernelle, 2015: 198). De este modo, cada participante puede leer en la mente del otro durante las interacciones a medida que aspectos particularmente relevantes de sus estados psicológicos (objetivos y significado) llegan a ser visibles en el mundo social a través del lenguaje.

1. 3. 1. 7 La intersubjetividad según el enfoque sociocognitivo en adquisición de segundas lenguas

Desde un enfoque sociocognitivo de adquisición de segundas lenguas, la intersubjetividad o cognición compartida ha sido conceptualizada como *alineamiento* (Atkinson, 2014: 470). El alineamiento es una premisa fundamental del enfoque sociocognitivo sobre adquisición de segundas lenguas (Atkinson et al., 2007). El enfoque sociocognitivo entiende el aprendizaje como un proceso de adaptación dinámica del individuo en un entorno (formado por “mente-cuerpo-mundo”) que está en permanente cambio, con el objetivo de poder sobrevivir en él. El aprendizaje, en términos generales, es un proceso gracias al cual los seres humanos sobreviven en un mundo impredecible (Atkinson et al., 2007: 171). El aprendizaje de una L2, en concreto, consiste en el desarrollo de la habilidad por parte del aprendiz para adaptarse al entorno a través de la interacción y del alineamiento para sobrevivir en él (Atkinson, 2014: 573-474).

El enfoque sociocognitivo entiende el alineamiento como una serie de procesos complejos a través de los cuales los aprendices de L2 efectúan una interacción coordinada, y la mantienen, en formas dinámicamente adaptativas (Atkinson et al, 2007: 169). El alineamiento no solo se lleva a cabo entre los propios seres humanos, sino también entre los seres humanos y los entornos sociales y físicos, incluidas las situaciones, las herramientas y los “afloramientos”. Si el entorno está en permanente cambio, el ser humano para sobrevivir debe comprometerse en un permanente proceso de adaptación dinámica. Desde una perspectiva sociocognitiva, el aprendizaje de una segunda lengua se lleva a cabo gracias a procesos de adaptación dinámica durante el desarrollo de actividades en las que los aprendices actúan, piensan y se alinean (Atkinson, et al., 2007: 172).

El alineamiento consiste en una interacción coordinada, en primer lugar, con el lenguaje que se aprende, pero también con una serie de “afloramientos sociocognitivos” como son: (a) herramientas (libros, lápices, ejercicios de gramática, orientación física, seguimiento de la mirada y gestos, turnos de habla durante la interacción); (b) individuos y sus múltiples roles (parejas, expertos, novicios); (c) intenciones definidas socialmente; (d) participación en estructuras (comunicación fática, conversaciones, lecciones, sesiones de tutorización) y (e) trayectorias históricas (relaciones personales). Todos estos estadios interactúan, según Atkinson et al. (2007: 172), para lograr el alineamiento y formar una común “ecología de la mente” (Bateson, 1972, cit. por Atkinson et al., 2007: 172) que subyace en el desarrollo de la L2.

Una multitud de conceptos en disciplinas orientadas al lenguaje sugieren, según Atkinson et al. (2007: 172-173), que algo como el alineamiento es necesario para el uso y adquisición del lenguaje. Estos conceptos incluyen: la acomodación del habla (Giles y Coupland, 1991); estructura y actitud (Goffman, 1974); interacción coordinada (Goodwin, 2000); claves contextualizadas (Gumperz, 1982); implicación (Tannen, 1989); autoría conjunta (Goodwin, 1986); afiliación conjunta (Erikson, 2001); atención conjunta (Tomasello, 1999a; Zukow-Goldring y Ferko, 1994); rutinas de interacción (Schieffelin y Ochs, 1986; Watson, 1975); afloramientos (Gibson, 1979; Greeno, 1994); comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) o ZDP (Cole, 1985; Vygotsky, 1978).

El alineamiento, conceptualizado como intersubjetividad o cognición compartida, puede ser cognitivo, afectivo y físico (Atkinson, 2014: 470-471). Los interactuantes pueden coordinar o alinear sus actividades, cognitivamente, es decir, pueden usar sus destrezas ya suficientemente desarrolladas de intencionalidad compartida (Tomasello et al., 2005), o bien, momento a momento, pueden descubrir lo que el otro está pensando (Premack y Woodruff, 1978), también pueden desarrollar un conocimiento en común -el conocimiento de lo que el otro está pensando sobre lo que uno mismo está pensando (Lewis, 1969)- o pueden poner en marcha una anticipación cognitiva transversal (Kinsbourne y Jordan, 2009) a través de la cual la actividad social posibilita continuar sin rupturas perceptibles.

En segundo lugar, y siguiendo a Atkinson (2014), los interactuantes pueden alinearse afectivamente. Este alineamiento afiliativo se desarrolla a través del contacto visual (Kendon, 1990), del ritmo del movimiento corporal (Collins, 2004) o de la acomodación lingüística. Los individuos no solo sintonizan afectivamente unos con

otros en el curso de la acción, sino que además se comprometen en “sintonizar con la sintonización del otro” (Rommetveit, 1998: 360, cit. por Atkinson, 2014: 470).

En tercer lugar, los interactuantes pueden alinearse físicamente en las actividades que se desarrollan momento a momento con variaciones en el alineamiento como el cambio de roles y variaciones en el grado de compromiso en la interacción.

Desde el enfoque sociocognitivo, la modificación, adaptación y alineamiento mutuo de sus comportamientos durante la interacción se lleva a cabo por parte de los aprendices de L2 gracias a herramientas que están disponibles públicamente (Atkinson, 2014: 475). Las herramientas a través de las cuales los aprendices de L2 “alinean” sus comportamientos pueden ser de diferente tipo (Atkinson, 2014: 475-477).

Una primera herramienta para que los interactuantes en L2 alineen sus actuaciones es el seguimiento de la mirada. El seguimiento de la mirada puede expresar la “no comprensión” sobre algo a lo que un hablante se está refiriendo en el aquí y ahora en el entorno. En segundo lugar, el gesto constituye otra herramienta de alineamiento. Señalar es un índice público de aquello a lo que nos estamos refiriendo con recursos lingüísticos. El gesto también puede servir para completar turnos de habla (Mori y Hayashi, 2006). En tercer lugar, la expresión facial puede ser una herramienta de alineamiento ya que puede usarse para interpretar el significado durante la interacción. Otra herramienta es el posicionamiento del cuerpo. Siguiendo a Goodwin (2003), se puede decir que, mediante la ubicación, las acciones y la orientación del cuerpo, los participantes comprenden lo que está ocurriendo y construyen las acciones de forma conjunta. Además, la orientación corporal puede ser índice de acciones que los tutores de una L2 usan para interrumpir a los aprendices de L2 y, así, reparar aquellas producciones que no son apropiadas en lengua meta (Seo y Koshik, 2010). Los objetos y artefactos físicos constituyen otra herramienta del alineamiento. El entorno físico proporciona un rico soporte semiótico para el aprendizaje y uso del lenguaje al posibilitar formas de interacción.

Un grupo de herramientas cognitivas que posibilitan el alineamiento, lo conforma la llamada “teoría de la mente y el conocimiento en común”, lo que Tomasello (2008) denomina “lectura de la mente” o Levinson (2006) describe como “atribución de intención”, es decir, la habilidad del interactuante para inferir los objetivos que han motivado un comportamiento dado. A este respecto, Levinson (2006, cit. por Atkinson, 2010: 613) distingue cuatro tipos de destrezas: las basadas en la teoría de la mente (habilidad para determinar las intenciones de otros, lo que saben y no

saben); destrezas inferenciales (habilidad para inferir el significado más allá de lo expresado); cooperativas (habilidad para coordinar el comportamiento con el fin de alcanzar un objetivo) e interactivas (recursos para responder en tiempo real e intentar interactuar: los turnos de habla, la mirada y la orientación del cuerpo). Todas estas destrezas conforman una poderosa fundamentación del concepto de alineamiento. En relación con estas destrezas (Atkinson, 2014: 476), se encuentra la habilidad para alcanzar un terreno o conocimiento en común (Clark, 1996; Lewis, 1969), el conocimiento de lo que el otro está pensando sobre lo que uno mismo puede estar pensando.

Otras herramientas mediante las cuales se lleva a cabo el alineamiento, según el enfoque sociocognitivo, son las destrezas de interacción tal y como son concebidas por el análisis de la conversación (Schegloff, 2006, cit. por Atkinson, 2014: 476) como son los turnos de habla, la organización secuencial y la reparación, que proporcionan un carácter predecible a la interacción. Otra herramienta del alineamiento disponible públicamente se basa en la “pedagogía natural”. Esta teoría (Csibra y Gergely, 2009, cit. por Atkinson, 2014: 477) entiende que los seres humanos son “profesores naturales”, es decir, tienen habilidades innatas para estructurar las actividades sociales de forma que se hagan más transparentes y susceptibles de ser aprendidas. Dentro de la adquisición de segundas lenguas, un ejemplo de este fenómeno es el “discurso para extranjeros” (“*foreigner talk*”) que Zuengler (1991, cit. por Atkinson, 2014: 477) interpretó como una forma de “acomodación lingüística” o alineamiento.

Otra forma de alineamiento disponible para los aprendices de L2 la conforman las “estructuras de la actividad”. Las actividades cooperativas humanas (por ejemplo, comprar y vender) están constituidas por estructuras convencionales que permiten comportamientos predecibles y una orientación de objetivos compartidos que facilita la adquisición de una segunda lengua. El lenguaje mismo constituye la “herramienta de herramientas” (Wells, 1999: 9, cit. por Atkinson, 2014: 477) para que tenga lugar el alineamiento sociocognitivo.

1.3.2 La intersubjetividad como intencionalidad no compartida

En este apartado analizamos diversas conceptualizaciones de la intersubjetividad en las que se asume que los individuos -dos aprendices de ELE al enfrentarse a la resolución de una actividad de vacío de información en nuestra investigación- pueden adoptar diferentes perspectivas (subyacentes a las cuales hay diferentes intencionalidades). La intersubjetividad se establece cuando un individuo, al menos, desarrolla la conciencia de la existencia de otro, la conciencia de que puede haber una perspectiva diferente a la suya, siendo capaz de ponerse en lugar del otro empáticamente o llegando, incluso, a adoptar la perspectiva del compañero y a interiorizarla.

En primer lugar, desde una perspectiva fenomenológica y antropológica, presentamos la intersubjetividad como la conciencia que desarrolla un individuo sobre la presencia del otro al realizar una tarea. Aunque el otro adopte una perspectiva diferente a la de uno mismo, ambos pueden coordinarse conjuntamente para realizar la tarea.

En segundo lugar, analizamos la intersubjetividad desde la perspectiva del interaccionismo simbólico (Mead, 1913, 1922, 1934/1992). De extraordinaria relevancia para nuestro estudio, ha sido el concepto de símbolo significativo de Mead. Los aprendices de ELE, durante la realización de una actividad de vacío de información, pueden mantener perspectivas diferentes para solucionar la tarea y adjudicar significados diferentes al mismo símbolo lingüístico basándose en sus perspectivas diferentes. La respuesta al interrogante de cómo establecer un acuerdo intersubjetivo sobre los símbolos que representan perspectivas divergentes, nos parece que se encuentra en el concepto de símbolo significativo de Mead (1922). Según Mead, los símbolos son intersubjetivos cuando un individuo es capaz de evocar en el mismo símbolo, y al mismo tiempo, su propia perspectiva y la perspectiva del otro.

En tercer lugar, analizaremos la intersubjetividad desde la perspectiva de la teoría de la mente dialógica (Fernyhough, 1996, 2008) basada en Bakhtin (1981, 1984, 1986). Este enfoque define la interiorización como la internalización de diálogos externos mantenidos durante las relaciones interpersonales. Durante la interiorización de los diálogos mantenidos durante las relaciones interpersonales, se establece un diálogo interno entre las perspectivas interiorizadas. La intersubjetividad se establece cuando un individuo adopta algún aspecto de la perspectiva interiorizada del otro.

Por último, analizaremos cómo la adopción de la perspectiva del otro para lograr la intersubjetividad puede verse facilitada por la capacidad para distanciarse de uno mismo a través de la mediación semiótica y la reflexión por uno mismo. Esta capacidad para distanciarse de uno mismo es lo que posibilita que el individuo sea capaz de integrar en los símbolos lingüísticos su perspectiva y la del otro (según la teoría neomeadiana que incluye las aportaciones de Vygotsky y de Mead) solucionándose así los conflictos de perspectivas.

1. 3. 2. 1 La intersubjetividad como conciencia del otro

Desde una perspectiva fenomenológica y antropológica, la intersubjetividad ha sido conceptualizada como la conciencia de la existencia del otro, la conciencia de que en el entorno hay individuos que pueden adoptar perspectivas diferentes a la de uno mismo y con los que se puede desarrollar una actitud empática. Aunque un individuo adopte una perspectiva diferente a la de uno mismo, se pueden coordinar con él conjuntamente las acciones para llevar a cabo una tarea.

Tomando como base las ideas de Husserl y adoptando un enfoque fenomenológico y antropológico, Duranti (2010) defiende que la intersubjetividad se establece cuando un individuo es consciente de la presencia del otro a la hora de actuar sabiendo que uno mismo y el otro están coordinados perceptual, conceptual y prácticamente en torno a una tarea particular estando implicado en algunos casos el lenguaje y en otros, no (Duranti, 2010: 2) (este enfoque sobre la intersubjetividad, así como los otros contenidos en el apartado 1. 3. 2 puede verse de forma resumida en la tabla 3).

Duranti analiza cómo el concepto de intersubjetividad que nació con Husserl fue conceptualizado, posteriormente, a partir de los años 60, de una forma diferente a como fue definido por el propio Husserl y propone una serie de postulados en los que basarse para entender la intersubjetividad.

La intersubjetividad, según Duranti (2010), ha sido comprendida dentro del área de las ciencias sociales, en un sentido restringido, como comprensión mutua o compartida (Bruner, 1996, Newson, 1978; Rogoff, 1990; Rommetveit, 1974; Tomasello y Carpenter, 2007; Tomasello et al., 2005; Trevarthen, 1977a, cit. por Duranti, 2010: 4), es decir, como la lectura de la mente del otro. Sin embargo, en la concepción original de Husserl, según Duranti, la intersubjetividad no es definida como la “comprensión del

otro”, sino, más bien, como la comprensión que hace posible intercambiar papeles o roles.

Duranti, siguiendo a Husserl (1989: 177, cit. por Duranti, 2010: 6), entiende la intersubjetividad como la condición según la cual si yo asumo que el mundo está presente para mí es porque también asumo que ese mismo mundo está presente para ti y no porque tú puedas leer en mi mente, sino porque yo asumo que si tú te pones en mi lugar, deberías ver el mundo de la misma forma en que lo veo yo. Este concepto se resume en la noción de intercambio de papeles, que es lo que hace posible la empatía. La idea no es que dos individuos lleguen de forma simultánea a una misma comprensión de una situación dada (aunque ello pueda ocurrir), sino que tienen que aceptar desde el principio la posibilidad de intercambiar papeles, de ver el mundo desde el punto de vista del otro. La intersubjetividad es una condición existencial que puede permitirnos una comprensión compartida, más que ser ella misma dicha comprensión. Husserl reconoce la intersubjetividad como posibilidad de comprensión, no necesariamente como realización.

Otra característica que propone Duranti para definir la intersubjetividad es que es fuente de objetividad. En este mundo cada uno tiene experiencias con los otros en la medida en que son sujetos como uno mismo. Aunque cada uno vea el mundo desde una perspectiva diferente -yo puedo ver un aspecto de un objeto y tú otro diferente-, yo asumo que pertenecemos a un mismo mundo objetivo. Para Husserl, este mundo en común se hace posible a través de la empatía, entendiendo esta como una experiencia de participación en acciones y sentimientos de otros sin llegar a ser otros.

Por último, Duranti sostiene que la intersubjetividad no es un producto o un efecto de la comunicación, sino una condición previa para que exista la posibilidad de comunicarse. Según Duranti (2010: 9-10), dentro de las perspectivas constructivistas, la intersubjetividad ha sido vista como algo que debe ser alcanzado a través de actividades concretas que incluyen el uso de la lengua y otras formas de comunicación. Por ejemplo, Sawyer (2003) afirma que la intersubjetividad es fundamentalmente social y colectiva y debe ser negociada; para Prus (1997), la intersubjetividad consiste en conseguir la inclinación hacia el otro, algo que se hace posible por una variedad de actividades diarias y rituales (anticipar los encuentros, buscar clarificación, evaluación de encuentros, terminar o restaurar la comunicación o proporcionar una instrucción reparadora) o para Schegloff (1992, 2006) la intersubjetividad puede ser restaurada a través de los mecanismos de reparación implicados en la conversación espontánea. Por

el contrario, la intersubjetividad, desde el punto de vista de Duranti, es una condición previa. Hay intersubjetividad incluso aunque el otro no esté presente. Es esta condición lo que hace posible la conciencia de la presencia de los otros incluso antes de que se establezca la comunicación.

Tabla 3

La intersubjetividad como intencionalidad no compartida, según el enfoque antropológico y fenomenológico, el interaccionismo simbólico, la teoría de la mente dialógica y la teoría sociocultural

Antropología y fenomenología

La intersubjetividad se establece (Duranti, 2010) cuando un individuo es consciente de la presencia del otro a la hora de actuar sabiendo que uno mismo y el otro están coordinados perceptual, conceptual y prácticamente en torno a una tarea particular. La intersubjetividad no implica comprensión mutua o compartida ni conocimiento de la mente del otro (Bruner, 1996, Newson, 1978; Rogoff, 1990; Rommetveit, 1974; Tomasello y Carpenter, 2007; Tomasello et al., 2005; Trevarthen, 1977a), sino la conciencia del otro, la conciencia de que el otro puede mantener una perspectiva diferente a la de uno mismo y la capacidad para ponerse en su lugar y adoptar su papel.

Interaccionismo simbólico

La intersubjetividad se establece dentro de un acto social en el que cada individuo puede adoptar una perspectiva diferente sobre un mismo objeto. La intersubjetividad se incrusta en los símbolos significantes (Mead, 1922). A través de los símbolos significantes un individuo integra dos perspectivas al mismo tiempo -la suya y la del otro- (Gillespie, 2006; Mead, 1922). El significante simbólico es intersubjetivo porque es dialógico e integra siempre dos perspectivas diferentes. A través del significante simbólico un individuo adopta la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo, llegando, de este modo, a convertirse en objeto para sí mismo.

Las dos perspectivas que existen en el significante simbólico -la de uno mismo y la del otro- se despliegan dentro del mismo individuo. Dentro de un mismo sujeto se distingue el “Yo” (el sujeto para uno mismo) y el “Mí” (uno mismo se convierte en objeto para sí mismo al adoptar la perspectiva del otro y verse como el otro lo ve). Uno mismo es los dos al mismo tiempo: el “Yo” (la perspectiva de uno mismo) y el “Mí” (la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo adoptada por el “Yo”) (Gillespie, 2006; Lantolf y Thorne, 2006a; Vocate, 1994).

Teoría de la mente dialógica

La intersubjetividad se establece cuando un individuo adopta algún aspecto de la perspectiva del otro, de la voz del otro (Bakhtin, 1981, 1984, 1986) al interiorizar perspectivas diversas que se despliegan previamente y en conflicto a través de diálogos externos durante las relaciones interpersonales (Vygotsky, 1978). La adopción de la perspectiva del otro se lleva a cabo a través de un diálogo interno entre las perspectivas interiorizadas anteriormente y supone la acomodación simultánea de múltiples puntos de vista en tensión (Ferryhough: 1986, 2008).

Teoría sociocultural e interaccionismo simbólico

Los signos son intersubjetivos porque están compuestos por perspectivas diferentes (Mead, 1922; Vygotsky, 1978): la de actor -uno mismo- y la de observador -el otro-. El signo es intersubjetivo porque evoca tanto la perspectiva del actor como la del observador en ambos participantes al mismo tiempo. A través de la reflexión por uno mismo o distanciamiento, gracias a la mediación semiótica, el signo lleva al individuo desde la perspectiva del actor (el *yo*) a la de observador (el *tú*) (Gillespie, 2007).

1. 3. 2. 2 Intersubjetividad y adopción de la perspectiva del otro a través de los significantes simbólicos. El interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico (Mead, 1934/1992) defiende que el yo, la conciencia, la imagen que uno tiene de sí mismo emerge cuando uno se ve a sí mismo como lo ven los otros, cuando un individuo es capaz de adoptar la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo. En este sentido, la intersubjetividad es conceptualizada como la capacidad de un individuo para adoptar la perspectiva del otro y crear, así, un mundo socialmente compartido a través de los símbolos lingüísticos que reflejan la perspectiva de uno mismo y la del otro.

Para Mead (1913, 1922, 1934/1992), la conciencia, el “yo” y los símbolos son producto de la interacción social, por un lado, y de diálogos internos que se desarrollan dentro del individuo. Para Mead, la conciencia y los signos (en su terminología, símbolos significantes) se construyen cuando el individuo se convierte en objeto para sí mismo, y eso ocurre cuando es capaz de adoptar la perspectiva del otro. Para explicar cómo un individuo adopta la perspectiva del otro a través de la reflexión por uno mismo dentro de la interacción social, Mead propone la teoría del acto social (Gillespie, 2006: 1-25).

La pregunta que se hace Mead es cómo uno mismo es capaz de situarse fuera de sí mismo y llegar a ser otro para sí mismo. Mead entiende que uno mismo es ya “otro” dentro de la interacción social. Uno mismo es otro desde la perspectiva que adopta otro sobre uno mismo. Si uno mismo adopta la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo, entonces uno mismo llega a ser otro para sí mismo, se convierte en objeto para sí mismo: “and he becomes an object to himself only by taking the attitudes of other individuals toward himself within a social environment or context of experience and behavior in which both he and they are involved” (Mead, 1934/1992, p. 138). Sin embargo, se presenta un problema (Gillespie, 2006: 18): ¿cómo un individuo puede integrar dos perspectivas, la suya y la del otro, de forma simultánea dentro del acto social, de tal modo que cuando adopta una perspectiva, sea consciente de la perspectiva del otro (sin estar dentro de la posición social del otro)?

Mead (1922) defiende que la adopción de la perspectiva del otro durante la realización de un acto social se lleva a cabo a través de la construcción por parte de los individuos de los significantes simbólicos. Las palabras o los gestos vocales que evocan dos o más perspectivas dentro del acto social, Mead las llama significantes simbólicos.

Si un gesto -sea vocal o de otro tipo- evoca solo una perspectiva o respuesta, entonces en la terminología de Mead solo es un símbolo.

Morris (1946: 347, cit. por Gillespie, 2006: 20) no entiende esta distinción. Para Morris el significante simbólico es un signo producido por un miembro de la comunidad que tiene la misma significación estandarizada tanto para el organismo que lo produce como para todos los miembros de la comunidad. Esto, sin embargo, esconde el hecho de que el significante simbólico no obtiene en todos los que lo escuchan la misma respuesta, sino dos respuestas complementarias. En este sentido, el enfoque de Mead es diferente, ya que para Mead (1922): "It is through the ability to be the other at the same time that he is himself that the symbol becomes significant" (p. 161). Con "ser uno y otro al mismo tiempo", Mead se está refiriendo a la evocación simultánea de perspectivas complementarias de uno mismo y de otro dentro de un determinado acto social (Gillespie, 2006: 20).

La distinción de Mead entre significante simbólico y símbolo es importante porque constituye su contribución original a la forma de pensar sobre los signos. Saussure y Morris enfatizan la relación entre signo y objeto. El significante simbólico de Mead, por su parte, es genuinamente intersubjetivo y dialógico y siempre integra dos perspectivas diferentes. Gillespie (2006: 20) pone el ejemplo, al respecto, de lo que significa el verbo "comprar" para diferenciar la perspectiva de Mead sobre el signo y la que adoptan otros teóricos. Para Saussure, Morris, Bühler y Peirce el verbo "comprar" significa "adquirir". Pero considerado desde el enfoque de Mead, "comprar" tiene dos significados divergentes, dependiendo de si lo consideramos desde la perspectiva del comprador o desde la perspectiva del vendedor. Desde el punto de vista del comprador, comprar significa aportar dinero a cambio de la mercancía deseada. Sin embargo, desde la perspectiva del vendedor significa "vender". El vendedor proporciona el producto a cambio del dinero deseado. El intercambio es intersubjetivo y el verbo comprar es intersubjetivo porque abarca dos perspectivas diferentes que emergen dentro de la misma persona.

Mead (1913: 374) se pregunta qué implica que uno mismo sea un objeto para sí mismo. Para responder a esta pregunta, Mead distingue entre el "Yo" y el "Mí". Para que haya un ser que sea un objeto se necesita la existencia de un sujeto. Dicho con otras palabras, el "Mí" es inconcebible sin el "Yo". Si uno mismo es "conocido", tiene que haber un "conocedor". No puede haber un *mí* (uno mismo como conocido) sin un *yo* (uno mismo como conocedor). El "Yo" es esa parte de uno mismo que percibe.

Cualquier cosa que aparezca en la conciencia es el “Mí”. El “Yo” es el sujeto para sí mismo, el “Mí” es el objeto (Lantolf y Thorne, 2006a: 180; Vocate, 1994: 9).

Mead interpreta la dinámica del “Yo” y el “Mí” en términos de la teoría del acto social y, especialmente, en términos del símbolo significante (Gillespie, 2006: 22). Su idea es que la posición que el “Yo” toma sobre uno mismo es, de hecho, la perspectiva del otro. El “Mí” se despliega al tomar el “Yo” la perspectiva del otro sobre uno mismo.

La conexión de la distinción entre el “Yo” y el “Mí” con el símbolo significante reside en el hecho de que uno mismo participa en dos perspectivas de forma simultánea. Uno mismo debe ser ambos, el “Yo” y el “Mí” al mismo tiempo. El símbolo significante evoca la posición del “Yo”, es decir, de uno mismo, dentro de un acto social y la posición del “Yo” del otro participante que ha reaccionado ante uno mismo y que se convierte en el “Mí”. Esto revela un rápido movimiento desde la posición del primer yo al segundo, de tal modo que ambos existen simultáneamente.

Pero Mead (1925, cit. por Gillespie, 2006: 23) es consciente de que las perspectivas de los “otros” se mezclan entre sí para formar lo que llamó la perspectiva del otro generalizado. A través de actos sociales, uno mismo cultiva diversas perspectivas y estas perspectivas a medida que se acumulan llegan a fundamentarse en una estructura más general de “otro generalizado”. Esta estructura constituye la perspectiva de la comunidad dentro del individuo. En el acto social, las perspectivas divergentes interactúan y a través de la reflexión por uno mismo el “Yo” se mueve entre perspectivas divergentes, es decir, llega a ser otro para sí mismo, reflexiona sobre sí mismo. La teoría del acto social es la teoría de cómo las perspectivas que interactúan en el mundo social llegan a interactuar dentro del individuo.

1. 3. 2. 3 Intersubjetividad e interiorización de la voz del otro. La mente dialógica

En este apartado conceptualizamos la intersubjetividad -según la teoría de la mente dialógica basada en Vygotsky y Bakhtin- como la adopción por parte de un individuo de la perspectiva del otro cuando interioriza perspectivas diversas expresadas previamente en diálogos externos. La adopción de la perspectiva del otro se lleva a cabo a través de un diálogo interno entre las perspectivas interiorizadas anteriormente.

La conceptualización de la intersubjetividad desde la perspectiva basada en el enfoque de la mente dialógica se basa en las aportaciones de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978, cit. por Fernyhough, 1996: 47) y en el concepto de diálogo o de

mente dialógica de Bakhtin (1981, 1984, 1986, cit. por Fernyhough, 1996: 47). De la teoría vygotskyana, la teoría de la mente dialógica adopta la premisa de que las funciones superiores tienen su origen en las relaciones interpersonales y que son mediadas por sistemas semióticos, pero, además, las funciones superiores son redefinidas desde el enfoque de la mente dialógica como un proceso dialógico derivado de la actividad interpersonal que se desarrolla a través de la progresiva interiorización de perspectivas diferentes sobre la realidad que implica un conflicto en la interiorización de dichas perspectivas (Fernyhough, 1996: 47). Desde la teoría de la mente dialógica (Fernyhough, 1996, 2008), se postula que la interiorización equivale a la interiorización de los diálogos que tienen lugar durante las relaciones interpersonales y que, durante el proceso de interiorización, se desarrolla en el individuo un diálogo interno entre las diversas perspectivas interiorizadas a través del cual el propio individuo adopta algún aspecto de la perspectiva interiorizada de otros individuos estableciéndose, así, la intersubjetividad.

La “heterogeneidad” de perspectivas que se manifiesta durante el desarrollo de las funciones superiores a través de las relaciones interpersonales, según la teoría de la mente dialógica, se basa, en primer lugar, en las aportaciones de Wertsch. La noción de perspectiva propuesta por la teoría de la mente dialógica es equivalente al concepto de definición de la situación propuesto por Wertsch (1984, cit. por Fernyhough, 1996: 54) que es conceptualizada como la forma en que un ámbito o contexto es representado por los que operan en él (véase, al respecto, el apartado 1. 3. 1. 4). Pero, sobre todo, se basa en el concepto de heterogeneidad de la mente de Bakhtin, uno de cuyos fundamentos es la noción de “género de habla” (Fernyhough, 1996: 48) que postula la existencia de diferentes formas de habla según el contexto. El propio Wertsch (1991, cit. por Fernyhough, 1996: 48), al analizar las interacciones entre madre y niño, adoptó el concepto de género de habla de Bakhtin y mostró la diferencia entre los géneros de habla utilizados por ambos: uno basado en los conceptos científicos y otro definido como género de habla autobiográfico.

Tanto el dialogismo como las aportaciones de Bakhtin tienen gran importancia en la construcción de la teoría de la mente dialógica y en el concepto de intersubjetividad. El dialogismo proviene de los trabajos teóricos de Hegel, Mead y Bakhtin (Gillespie y Cornish, 2010: 33). La idea básica es que el conocimiento, la sociedad y la subjetividad son fenómenos dinámicos y contextuales que pueden ser vistos en términos de diálogos entre diferentes perspectivas. La sociedad es

conceptualizada como el conjunto de diversos grupos y relaciones sociales en diferentes estadios de tensión. La subjetividad implica cambio de las posiciones del yo, incertidumbre, ambigüedad, diálogos internos y tensiones dialógicas. Conocimiento, sociedad y subjetividad son construidas a través de diálogos y son dialógicas en su estructura y dinámicas. Tres son las nociones fundamentales del dialogismo encarnado por Bakhtin (1981, 1984, 1986, cit. por Fernyhough, 1996: 47) que pueden ayudarnos a entender el concepto de intersubjetividad desde la perspectiva de la mente dialógica: voz, direccionalidad y diálogo.

Bakhtin desarrolla el concepto de “voz” dentro del fenómeno del diálogo (Fernyhough, 1996: 49). Cada “voz” es la manifestación de una actitud ante la realidad y revela la creencia y el sistema de valores, la ideología del hablante -“ideología” en la terminología de Bakhtin no tiene un significado político, sino que representa una perspectiva concreta de un individuo-. El diálogo es el fenómeno mediante el cual diferentes voces o ideologías expresadas a través del lenguaje entran en conflicto. Cada producción, expresa la manifestación de la ideología del hablante y está dirigida a alguien (direccionalidad). Central en el dialogismo es que el significado de una producción depende de las relaciones con otras producciones. La relevancia de una producción depende de las perspectivas de los hablantes y de la direccionalidad, de modo que el significado está determinado tanto por la producción misma como por la respuesta potencial a esa producción. Cualquier producción manifiesta más de una perspectiva o ideología al mismo tiempo.

La direccionalidad se define como la forma en que las producciones se orientan y posicionan hacia la audiencia (Gillespie y Cornish, 2010: 34). La direccionalidad es un poderoso concepto analítico para estudiar la intersubjetividad en la medida en que revela las orientaciones implícitas de los hablantes respecto de la audiencia. Las producciones no solo reflejan la audiencia a la que se dirigen, sino también su contexto histórico y social, su propia historia. Cada producción es producto del entorno semiótico y social que le precede. Las producciones (Bakhtin, 1986, cit. por Gillespie y Cornish, 2010: 34) reflejan el proceso del habla, las producciones del otro y las relaciones precedentes. El contexto social e histórico de una producción se hace evidente en las múltiples voces que conviven en una producción. Los individuos no hablan su propio lenguaje. Bakhtin defiende que alrededor de un tercio de todos los diálogos conversacionales es directa o indirectamente citación de las palabras de otro.

En relación con la voz, se encuentra el proceso de interiorización y el desarrollo de las funciones superiores (Fernyhough, 1996: 49). Al interiorizar formas de interacción social en el sentido vygotskyano, el individuo adopta la voz de los otros. Al interiorizar la voz del otro, interioriza algún aspecto de su perspectiva sobre la realidad. Aceptando el punto de vista de interiorización de Vygotsky, el desarrollo de las funciones superiores puede ser visto como un diálogo entre las diferentes perspectivas manifestadas semióticamente sobre la realidad. Es decir, las funciones mentales superiores son dialógicas por naturaleza. De gran importancia en la caracterización de la noción de “perspectiva” es el concepto de mediación semiótica (Fernyhough, 2008: 17). Cuando nos comprometemos en diálogos interpersonales hacemos uso del lenguaje con el objeto de describir la realidad por nosotros mismos como agentes o para representar nuestras relaciones intencionales respecto de la realidad. Las perspectivas representan las relaciones intencionales manifestadas semióticamente a través de las cuales los individuos intentan recoger una serie de orientaciones sobre el mundo que son específicas de una ubicación concreta física, temporal y sociocultural.

La clave para comprender cómo el diálogo puede incorporar perspectivas manifestadas semióticamente sobre la realidad se basa en Bakhtin (1986, cit. por Fernyhough, 2008: 15). En la teoría de Bakhtin (Fernyhough, 2008: 15-16), la voz es la forma de hablar que refleja la perspectiva del hablante. Cada hablante expresa su perspectiva a través de signos al comunicarse con otros, su orientación sobre la realidad. El diálogo es el fenómeno mediante el cual diferentes perspectivas sobre la realidad manifestadas semióticamente llegan a un conflicto, pero también es a través del diálogo como se acomodan simultáneamente (Fernyhough: 1986: 51). El pensamiento dialógico se fundamenta en la interiorización de los intercambios dialógicos. Las perspectivas son interiorizadas en la medida en que las funciones mentales superiores implican una constante interacción entre perspectivas diferentes, a menudo, en conflicto. El diálogo mental es una versión interna de la interacción de perspectivas que tiene lugar entre individuos en el plano externo.

Para Bakhtin, las producciones en el diálogo son reflejo de su orientación de la realidad y la interiorización de intercambios dialógicos implica algún tipo de adopción de la perspectiva del otro. Al adoptar las producciones del otro a través de la interiorización del diálogo, uno está reconstruyendo activamente algún aspecto de la perspectiva del otro sobre la realidad física y social. La interiorización del diálogo implica la interiorización de perspectivas alternativas sobre la realidad manifestadas en

el diálogo externo y, consecuentemente, la reestructuración de la cognición implica la acomodación simultánea de múltiples perspectivas (Fernyhough, 2008: 14). La intersubjetividad se establece cuando los participantes dentro del diálogo entre perspectivas (Wertsch, 1984, cit. por Fernyhough: 1986: 54) adoptan una nueva definición de la situación. La adopción de una nueva definición de la situación implica un cambio cualitativo fundamental mediado por el diálogo, ya que requiere la habilidad para adoptar una orientación diferente sobre la tarea y para mantener a través del diálogo la relación entre la nueva perspectiva y la perspectiva preexistente.

1. 3. 2. 4 Reflexión por uno mismo, interiorización e intersubjetividad

La intersubjetividad puede conseguirse cuando uno logra distanciarse de sí mismo gracias a mediadores semióticos e interioriza la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo. Eso se consigue gracias a los signos (Vygotsky, 1978) o símbolos significantes (Mead, 1922), cuando estos incluyen dos perspectivas: la de uno mismo y la perspectiva interiorizada del otro.

Central en la teoría sociocultural (Gillespie, 2007) es la idea de que el distanciamiento tanto de uno mismo como de la situación inmediata tiene lugar a través del uso de mediadores semióticos (Valsiner, 1998, cit. por Gillespie, 2007: 678) y que esa distancia capacita al individuo para actuar por sí mismo. Para tratar de responder a la pregunta de cómo los mediadores semióticos capacitan al individuo para distanciarse de sí mismo y liberarse de una situación concreta se han propuesto cuatro grupos de teorías (Gillespie, 2007: 678): teorías de la ruptura, teorías del espejo, teorías del conflicto y teorías de la internalización.

Las teorías de la ruptura, siguiendo a Gillespie (2007), defienden que la autorreflexión emerge cuando el camino de la acción se bloquea o cuando el individuo se enfrenta a una decisión de algún tipo. Una situación problemática estimula el pensamiento reflexivo (Peirce, 1878/1998). En una situación de ruptura (Dewey, 1896), el objeto deja de ser objetivo desde la perspectiva del actor y se convierte en subjetivo, porque el actor tiene dos o más respuestas hacia el objeto. Ante dos respuestas contradictorias, emerge la reflexión por uno mismo.

La característica que define las teorías del espejo, en comparación con las de la ruptura, es la existencia del otro. Estas teorías asumen que los otros perciben más sobre uno mismo que uno mismo. La distancia reflexiva sobre uno mismo existe, en primer lugar, en la mente del otro. Cada uno puede aprender a verse a sí mismo a través de la

perspectiva que le proporciona el otro (Bakhtin, 1923/1990, Gillespie, 2003, cit. por Gillespie, 2007: 680). Las teorías del espejo asumen que el otro proporciona *feedback* de la misma forma en que lo proporciona un espejo. El otro, la sociedad, son el espejo. Los seres humanos son capaces de adoptar la perspectiva del otro a través de la imagen que de sí mismos les ofrece el espejo (el otro, la sociedad).

Un tercer grupo de teorías, las teorías del conflicto, defienden que la reflexión por uno mismo surge a través de la lucha social. Ejemplo paradigmático lo constituye la alegoría del amo y del esclavo de Hegel (Markova, 1982). De acuerdo con la metáfora del dueño y del esclavo, inicialmente, el yo y el otro rechazan cualquier reconocimiento uno del otro. Debido al mutuo rechazo, el yo y el otro entran en conflicto, como resultado de lo cual se establece una relación de dominación o subordinación. La interesante dinámica que describe Hegel es que la conciencia de uno mismo y la reflexión por uno mismo emergen durante el conflicto producido por el reconocimiento del otro.

La tradición de investigación en el conflicto socio-cognitivo, dentro de las teorías del conflicto, según señala Gillespie (2007), establece que el conflicto entre uno mismo y el otro sobre cómo proceder en una tarea conjunta puede permitir el desarrollo cognitivo (Doise y Mugny, 1984). El componente clave del desarrollo cognitivo durable resulta de la interacción social que toma la forma de “reconocimiento explícito” (Psaltis y Duveen, 1984), que es definido como la interacción o conversación en la que el nuevo conocimiento adquirido por uno mismo es reconocido por el otro y por uno mismo (sobre el “reconocimiento” como elemento clave en el establecimiento de la intersubjetividad, pueden consultarse los apartados 1. 2. 1 y 1. 3. 1. 1). La Teoría de la Distancia Psicológica de Sigel (2002) expresa una dinámica similar. Sigel asegura que las discrepancias introducidas por las producciones de otros pueden empujar a una demanda cognitiva que puede a su vez permitir un trabajo de representación y de distancia.

Por su parte, los teóricos de la Teoría de la Actividad plantean que las contradicciones entre diferentes componentes de un sistema permiten la reflexión. Este es el concepto de aprendizaje expansivo de Engeström (1987, cit. por Gillespie, 2007: 681), según el cual, los participantes al irrumpir en el sistema de actividad, reflejan las condiciones y reglas de su interacción. Las raíces del aprendizaje expansivo (Engeström, Brown, Christopher y Gregory, 1997: 373, cit. por Gillespie, 2007: 681) se

encuentran en “perturbaciones, rupturas y expansiones” que emergen en la comunicación dentro del sistema de la actividad.

Dentro de las teorías del conflicto, diversos trabajos en representaciones sociales, siempre siguiendo a Gillespie (2007), enfatizan las contradicciones entre los diferentes tipos de conocimiento que circulan en las sociedades modernas (Moscovici, 1984). Algunos teóricos (Bauer y Gaskell, 1999) defienden que los individuos llegan a ser conscientes de las representaciones en el momento en que entran en contradicción unos con otros. Las representaciones divergentes, sostenidas por diferentes grupos, en diferentes dominios, pueden llegar a entrar en conflicto públicamente. Es este conflicto el que produce la consciencia de las representaciones. La coexistencia de múltiples formas de conocimiento en la sociedad en las mentes individuales de los miembros de la sociedad engendra un estado de “polifasia colectiva” (Wagner, Duveen, Themel y Verma, 1999) que puede llevar a la reflexión por uno mismo.

Por último, un cuarto tipo de teorías defienden la interiorización como proceso mediante el cual los individuos llegan a distanciarse de sí mismos y de la situación inmediata mediante la reflexión por sí mismos. Dentro de esta perspectiva, cabe distinguir dos líneas teóricas (Gillespie, 2007). Unos defienden que la reflexión por uno mismo surge a través de la internalización de la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo, proceso que va seguido de la adopción por parte de uno mismo de la perspectiva del otro. Otros defienden que la reflexión por uno mismo surge a través del diálogo interno entre las perspectivas internalizadas.

Vygotsky representa el enfoque según el cual el distanciamiento de uno mismo surge a través de la interiorización de la perspectiva del otro. Esta perspectiva se explicita en el análisis que hace Vygotsky (1997: 104-105, cit. por Gillespie, 2007: 682) sobre el surgimiento del señalamiento (sobre el señalamiento y su relación con la interiorización puede consultarse el apartado 1. 1. 4).

De acuerdo con Vygotsky, el niño llega a ser capaz de señalar solo cuando es capaz de reflejar el significado del señalamiento a través del punto de vista de los otros. Al principio, el gesto de señalamiento representa un simple intento sin éxito de agarrar el objeto y denota una futura acción. Al principio, el niño no es consciente por sí mismo del señalamiento y no está intentando comunicar nada. Sin embargo, desde la perspectiva de la madre, el intento del niño es significativo, indica que el niño desea alcanzar el objeto. Vygotsky afirma que, en respuesta al intento del niño de “agarrar” sin éxito, se produce una reacción no sobre el objeto, sino sobre la persona. El intento

de agarrar tiene el significado de señalamiento, en primer lugar, para la madre y, solo más tarde, lo tiene para el niño. Es decir, el niño llega a ser consciente de sí mismo, de su propio ser, a través de cómo es visto por los otros.

El análisis de Vygotsky de que el intento de “agarrar” se convierte en “señalar”, gracias a la intervención del otro, puede verse como un cambio de perspectiva dentro del individuo (Gillespie. 2007: 683) y, al mismo tiempo, es la base para articular el concepto de signo. La diferencia entre agarrar y señalar es que agarrar es la respuesta (al estímulo del objeto deseado), mientras que señalar es una respuesta, pero también es un estímulo tanto para uno mismo como para el otro. Señalar se convierte en un signo cuando no solo es una respuesta, sino también un estímulo para uno mismo de la misma forma en que lo es para otro. Es decir, el signo se diferencia de los otros estímulos en que “tiene una acción reversible”, o sea, el signo es una respuesta que puede ser también un estímulo (Vygotsky y Luria, 1930/1994: 143, cit. por Gillespie, 2007: 683). Esta concepción de Vygotsky del signo es extraordinariamente cercana al concepto del símbolo significante de Mead (véase apartado 1. 3. 2. 2). Mead (1922: 161) define el símbolo significante como un gesto que uno mismo experimenta tanto desde la perspectiva de sí mismo como desde la perspectiva del otro. Es a través de la habilidad para ser otro como el símbolo llega a ser significante. El punto clave en el que coinciden Mead y Vygotsky es que ambos conciben el signo (para Vygotsky) o símbolo significante (para Mead) comprendiendo dos perspectivas. Por una parte, hay una perspectiva de actor hacia el mismo objeto (alcanzar el objeto deseado). Por otro lado, se produce una distancia introducida por la perspectiva del observador sobre la acción del otro (la madre ve al niño agarrando el objeto). Cuando el niño adopta tanto la propia perspectiva de agarrar como la perspectiva de la madre hacia el agarrar, entonces el agarrar se convierte en señalar.

Las teorías de Vygotsky y de Mead son fundamentalmente diferentes de las de Peirce, Saussure, Bühler y Morris. Todas estas son teorías monológicas del signo, ya que lo conciben como representación de algo o de alguna relación con el mundo. Sin embargo, de acuerdo con Vygotsky y Mead, el signo está compuesto por dos perspectivas diferentes, la perspectiva del actor y la del observador. Es decir, el signo es fundamentalmente intersubjetivo: evoca tanto la perspectiva del actor como la del observador en ambos, en uno y en el otro, al mismo tiempo. A través de la reflexión por uno mismo o distanciamiento, el signo lleva al individuo desde la perspectiva del actor a la perspectiva del observador. Cuando las perspectivas tanto del actor como del

observador dentro del símbolo significativo son evocadas, entonces hay reflexión por uno mismo, porque uno mismo es tanto el yo como el otro simultáneamente.

En este estudio entendemos que la intersubjetividad se establece de diferentes formas por parte de los estudiantes de ELE cuando se enfrentan a la realización de una actividad de vacío de información, y en ese sentido contemplamos diversas conceptualizaciones de la intersubjetividad (nuestra perspectiva sobre la intersubjetividad en este estudio puede verse plasmada en la conceptualización que llevamos a cabo de los mecanismos de control en el apartado 1. 5. 2). En primer término, entendemos que la intersubjetividad se establece cuando los interlocutores comprenden mutuamente sus intenciones al señalar mediante un símbolo lingüístico a un objeto en la tabla, teniendo en cuenta que en el señalamiento subyace un procedimiento de resolución de la tarea. Es decir, la intersubjetividad se establece cuando ambos interlocutores comprenden sus respectivos procedimientos de resolución de la tarea incrustados en el significado adjudicado a los símbolos lingüísticos mediante los que señalan. Según esta conceptualización, intersubjetividad significa comprensión mutua de las intenciones de los dos participantes (Sidnell, 2015; Tomasello et al., 2005; van Compernelle, 2015). Desde esta perspectiva, entendemos la intersubjetividad como la comprensión mutua de las intenciones de forma simultánea (es decir, al mismo tiempo) y simétrica (es decir, cada uno comprende la intencionalidad del otro).

Otra conceptualización de la intersubjetividad que asumimos es la defendida por la teoría sociocultural, según la cual, la intersubjetividad se establece cuando los estudiantes de L2 planifican de forma conjunta la adopción de un procedimiento de resolución de la tarea compartido (Brooks y Donato, 1994) o construyen conjuntamente una representación o imagen mental compartida de la situación o una orientación (Platt y Donato, 1994) o cuando los participantes llegan a una definición compartida de la situación (Wertsch, 1985). En esta misma línea, entendemos que la intersubjetividad se establece -como se defiende desde la psicología social (Rommetveit, 1979a)- cuando

los participantes comparten la experiencia de uno de ellos, comparten una misma perspectiva al señalar hacia objetos o acontecimientos sobre los que centran la atención, lo que significa la intersección de intencionalidades y una misma forma de categorizar y compartir reglas de atribución (adjudican el mismo significado al símbolo lingüístico mediante el que señalan), con el objeto de salir del inicial encaramiento del mundo privado y egocéntrico en el que se encontraban, inicialmente, el *yo* y el *tú*.

Otra forma de establecerse la intersubjetividad -defendemos en este estudio- tiene lugar, no cuando los interlocutores comparten el procedimiento de resolución de la tarea y adjudican el mismo significado a los símbolos, sino, al contrario, cuando no lo comparten; cuando, sin compartir el mismo procedimiento de resolución de la tarea, un interlocutor es capaz de comprender el procedimiento del otro, coordinando con él sus acciones y siendo capaz de ponerse en el lugar del otro (Duranti, 2010), de adoptar el procedimiento de resolución de la tarea del otro, aunque sea diferente al de uno mismo sin que, por ello, se rompa la atención conjunta. Desde esta perspectiva, entendemos que la intersubjetividad se establece cuando un interlocutor es capaz de entender que un mismo símbolo puede evocar dos perspectivas al mismo tiempo, tal y como sostiene el interaccionismo simbólico (Gillespie, 2006, 2007; Mead, 1922): la suya (la que él adopta) y la del otro (la que adopta su compañero). Es decir, la intersubjetividad se establece cuando un interlocutor comprende el significado que adjudica el otro interlocutor a un símbolo lingüístico (en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea), pero además es capaz de señalar adoptando la perspectiva de su compañero. Es capaz de señalar adoptando dos perspectivas al mismo tiempo: la suya (señalando mediante determinados símbolos) y la de su compañero (que es diferente a la suya), señalando mediante otros símbolos lingüísticos que son diferentes a aquellos símbolos que ha utilizado para señalar desde su propia perspectiva.

1. 4 Estado de la cuestión

1. 4. 1 Estudios basados en el enfoque sociocultural

En este apartado analizamos estudios empíricos en adquisición de segundas lenguas basados en la teoría sociocultural en los que se investigan diversos aspectos que son relevantes para nuestro estudio: el habla como orientación compartida (Brooks y Donato, 1994); como herramienta para planificar conjuntamente y establecer un andamiaje colectivo (Donato, 1994); como mediación para la resolución de problemas y la definición de la situación (intersubjetividad) (Platt y Brooks, 1994); como herramienta para establecer la intersubjetividad gracias al andamiaje dentro de la ZDP (de Guerrero y Villamil, 2000); para regular la tarea y el comportamiento de otros aprendices de L2 (de Guerrero y Villamil, 1994); para establecer la intersubjetividad durante la etapa de regulación por otro (Adair-Hauck y Donato, 1994) o para establecer la intersubjetividad a través del andamiaje (Antón y DiCamila, 2009).

El habla como orientación compartida

Brooks y Donato (1994), basándose en una perspectiva vygotskyana (Vygotsky, 1981c, cit. por Brooks y Donato, 1994: 264) según la cual el habla es una herramienta cognitiva, realizaron un estudio experimental en el que analizaron las interacciones verbales de ocho parejas de estudiantes de español como lengua extranjera, cuya lengua materna era el inglés, durante la realización de actividades de vacío de información. En este estudio, Brooks y Donato pusieron en cuestión el modelo de análisis basado en la negociación del significado (Pica, Holliday, Lewis, Beducci y Newman, 1991: 353, cit. por Brooks y Donato, 1994: 262), según el cual la interacción verbal consiste en una serie de intercambios de señales-respuesta mediante los cuales los aprendices intentan comprender el significado literal de las producciones. Esta visión de la interacción verbal, según Brooks y Donato, reduce el análisis de la interacción de tareas comunicativas en lengua meta al descubrimiento de las formas en las que los hablantes logran la comprensión literal a través de peticiones de clarificación y verificaciones de comprensión. Esta conceptualización de la comunicación humana, a menudo denominada “metáfora del conducto” (Reddy, 1979, cit. por Brooks y Donato, 1994: 262), basada en la codificación y descodificación, que define la tarea del que escucha o lee como una simple “extracción”, fracasa a la hora de capturar cómo las producciones interactúan con las realidades sociales y provocan transformaciones de las

situaciones sociales a medida que las construyen. Brooks y Donato propusieron una visión del habla en segunda lengua no como la simple transmisión y comprensión de mensajes ni como una revisión de la producción verbal con nuevas preguntas, sino como una herramienta para la construcción de tareas y del significado adoptando una perspectiva investigadora sobre el habla como actividad cognitiva (Ahmed, 1988 y Donato, 1988, cit. por Brooks y Donato, 1994: 263). La teoría psicolingüística vygotskyana, en contraste con la de la codificación y descodificación, mantiene que desde el momento en que pensar está mediado por sistemas semióticos, sobre todo por el lenguaje, hablar es una actividad cognitiva. Para Vygotsky, pensar y hablar están relacionados y los signos lingüísticos son usados para organizar, planificar y coordinar las propias acciones o las acciones de los otros.

Desde esta perspectiva, un enfoque vygotskyano ve el lenguaje como un instrumento que constituye y construye simultáneamente las interacciones de los aprendices en lengua meta, que se fija en cómo la tarea es presentada y comprendida por los estudiantes, en los objetivos que establecen para completar la tarea y en cómo orientan la tarea y orientan a los otros interlocutores. El centro de atención de Vygotsky está en interpretar cómo hablar crea una realidad social compartida y cómo los individuos hablan para planificar y llevar a cabo acciones.

Para la realización del estudio, asumieron las tres funciones instrumentales específicas del habla identificadas por Ahmed (1988) que se desarrollan durante las diadas de interacción de resolución de problemas: hablar como regulación del objeto; hablar como orientación compartida y hablar como formación de objetivos.

De estas tres funciones, haremos referencia a dos de ellas, las que hemos tomado en consideración para la realización de este estudio: el habla como orientación compartida y el habla como formación de objetivos.

El habla como orientación compartida se refiere a cómo los individuos enfocan una tarea dada y a las etapas que establecen para lograr los objetivos que han formulado ellos mismos. Este tipo de habla sirve para centrar la atención conjuntamente en el problema que ha de ser resuelto y en los procedimientos para completar y llevar a cabo la tarea. El habla como orientación compartida sirve para que cada uno se oriente por sí mismo y para orientar a otro y es, por eso, pensamiento verbal sobre la construcción de la actividad.

Este tipo de habla que orienta a los individuos sobre cómo resolver la tarea se lleva a cabo mediante una estrategia metacognitiva. En su estudio, Brooks y Donato

descubrieron que un participante puede comprender la tarea por sí mismo y es capaz de centrar la atención del otro en los procedimientos para completar la tarea. En términos de Rommetveit (1979a), los hablantes alcanzan la intersubjetividad en el momento en que llegan a definir los procedimientos de la tarea de la misma forma. Lo que es importante constatar es que mucha de la interacción inicial entre los dos participantes se centra en saber cómo hacer la tarea (referido sobre todo a cómo orientarse) más que en mostrar lo que saben sobre el contenido de las imágenes que están describiendo. Dicho de otro modo, inicialmente hablan para actuar más que actúan para hablar. Más específicamente, hablan para establecer las etapas para resolver el problema (estableciendo procedimientos para realizar la tarea) más que resolver un problema como oportunidad para practicar la lengua.

Hablar como formulación de objetivos representa otro aspecto de la mediación semiótica. Los individuos cuando se enfrentan a la tarea, a veces, necesitan hablar para exteriorizar un objetivo o el resultado final de la actividad. Los hablantes necesitan reformular sus objetivos. Hay que recordar que todos los acontecimientos y actividades son organizados de acuerdo con objetivos y que el significado y propósito tienen un papel central en la definición de las actividades o acontecimientos (Rogoff, 1990, cit. por Brooks y Donato, 1994: 271). Más aún, las acciones solo son significativas cuando los individuos comprenden los propósitos de los acontecimientos en los que toman parte. Sus acciones se desarrollan para alcanzar algo que sea comprensible. Para hacerlo comprensible, a veces es necesario exteriorizar los objetivos hablando o a través de la mediación semiótica para que lleguen a ser claros y comprensibles. Al hacer esto, los interactuantes toman el control de la actividad para regular por sí mismos el objetivo de la tarea. Al exteriorizar los objetivos, comparten el mismo propósito y, de este modo, establecen la intersubjetividad.

Los tres tipos de habla analizados por Brooks y Donato revelan que los aprendices intentan controlar de forma activa la resolución del problema de la tarea hablando y orientándose por ellos mismos hacia las demandas de la tarea a medida que van comprendiéndola. Este control es lo que Vygotsky (1934/1995), según Brooks y Donato (1994), llama *regulación*.

Conciencia, desarrollo de la L2 y andamiaje colectivo

En un estudio sobre tareas de resolución de problemas en pequeños grupos por parte de estudiantes de francés como lengua extranjera, Donato (1994) mostró cómo los aprendices de L2 construyen y planifican la tarea conjuntamente de forma implícita y sin la ayuda de un profesor-tutor a través de un “andamiaje colectivo” siendo capaces de formular los objetivos por ellos mismos y estableciendo procedimientos para resolver la tarea. En su estudio, Donato puso en cuestión los análisis basados en la negociación del significado y en la modificación de la interacción en el desarrollo de la L2 (Long, 1985; Pica, Holliday, Lewis y Mongenthaler, 1989, cit. por Donato, 1994: 33) cuyo objetivo es la clarificación y comprensión del mensaje, un modelo de comunicación que solo reconoce, superficialmente, la influencia del contexto social sobre el desarrollo individual y que defiende que aunque los individuos están situados socialmente, los procesos de adquisición de L2 permanecen como una lucha solística para recibir, analizar e incorporar el *input* en el desarrollo del sistema lingüístico. El desarrollo de la gramática de la interlengua, desde esta perspectiva, permanece como algo abstracto, un proceso solitario y secreto en las mentes de los individuos más que estar disponible en las relaciones sociales entre los aprendices. Sin embargo, como defiende Vygotsky (cit. por Donato, 1994: 35), todo el desarrollo cognitivo, en primer lugar, es interpsicológico, es decir, se revela en la interacción que se desarrolla entre individuos comprometidos en una interacción social.

En su estudio, Donato examinó cómo las interacciones sociales en el aula dan como resultado la apropiación del conocimiento lingüístico de forma individual. Su estudio mostró la puesta en marcha de mecanismos de andamiaje (Wood et al., 1976), que el andamiaje se mantiene gracias a la actitud activa del experto hacia continuas revisiones en respuesta a las capacidades emergentes del novicio (Rogoff, 1990) y que la actuación andamiada (Wertsch, 1979) es un mecanismo construido interpsicológicamente que promueve la interiorización del conocimiento del novicio construido en una actividad compartida.

La investigación de Donato mostró, en primer lugar, que los aprendices formularon por sí mismos, de forma interna, objetivos y subobjetivos sin la intervención externa del profesor. Reveló, en segundo lugar, cómo el desarrollo de la L2 se produce en un plano social, es decir, cómo los aprendices ejercen una influencia entre ellos en términos observables en el desarrollo de la interlengua. Dicho de otro modo, las interacciones sociales en el aula dan como resultado la apropiación del conocimiento

lingüístico de forma individual. En tercer lugar, llegó a la conclusión de que los aprendices prestan atención a los errores y de forma colectiva llegan a producir la forma correcta, haciendo aportaciones diferentes que luchan unas con otras, desarrollándose lo que se podría denominar un andamiaje y argumentación colectiva mediante un proceso dialéctico que emerge de un contexto social. Como mantiene Vygotsky (1978, cit. por Donato, 1994: 46), el origen de las funciones mentales superiores está situado en el proceso dialéctico comprometido en el contexto social.

El *feedback* como regulación

En un estudio sobre redacciones escritas por estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera de segundo nivel (de los seis existentes) corregidas conjuntamente por un aprendiz de L2 y un tutor durante sesiones tutoriales, Aljaafreh y Lantolf (1994) investigaron el *feedback* negativo como facilitador del desarrollo lingüístico. Aljaafreh y Lantolf (1994) revisaron y pusieron en cuestión el enfoque sobre el *feedback* negativo adoptado por las investigaciones en segundas lenguas durante los años sesenta, setenta y ochenta. En estas investigaciones, señalaron Aljaafreh y Lantolf, el estudio de los errores del aprendiz era visto como un reflejo de la verificación de hipótesis, por un lado, y, por otro, y, sobre todo, como facilitador del aprendizaje. Un buen número de investigaciones desde un enfoque experimental y etnográfico (Chaudron, 1977, 1988; Gaskill, 1980; Kasper, 1985; Long, 1977; van Lier, 1988, cit. por Aljaafreh y Lantolf, 1994: 465) mostró que el *feedback* correctivo puede estar centrado en el mensaje o en el código; puede ser iniciado por uno mismo o por otro; puede desarrollarse, implícitamente, en forma de verificaciones de comprensión, de verificaciones de confirmación y de reformulaciones o, de forma explícita, cuando el profesor o el hablante nativo proporciona la forma correcta acompañada a veces de una explicación. Objeto de especial interés para este enfoque (Chaudron, 1988) consistió en determinar qué tipo de *feedback* es más efectivo para promover el progreso en lengua meta si el explícito o el implícito. Carroll y Swain (1993), según apuntan Aljaafreh y Lantolf (1994), señalaron que los procedimientos de corrección explícita son más facilitadores en tareas experimentales que los procedimientos implícitos (verificaciones de confirmación y peticiones de clarificación), porque identifican la ubicación exacta y la naturaleza de la actuación errónea, mientras que los movimientos implícitos lo son menos y requieren del aprendiz un trabajo de adivinación. Desde la perspectiva de Aljaafreh y Lantolf (1994: 466-467), ambas formas de *feedback* son relevantes para el

desarrollo lingüístico. Lo importante no es qué tipo de *feedback* promueve más el aprendizaje de la L2, sino que ambos tipos de *feedback* deben ser negociados conjuntamente entre aprendiz de L2 y un conocedor experto del lenguaje.

El análisis de los datos en el estudio de Aljaafreh y Lantolf (cuyo objetivo consistió en investigar el interfaz entre corrección y aprendizaje) se basó en la teoría sociocultural de Vygotsky, en concreto, en la noción de ZDP, a través de la cual observaron la interacción entre la corrección del error y el proceso de aprendizaje que se despliega durante la actividad dialógica colaborativa entre aprendiz y tutor en la que ambos son constructores activos de una estructura conjunta.

Otra premisa de la teoría sociocultural en la que fundamentaron su estudio es que la actividad mental es un proceso mediado en el que los artefactos construidos socioculturalmente (hablar y escribir) juegan un papel esencial en la construcción de las operaciones mentales como la memoria voluntaria, la atención voluntaria, la planificación, la formación de intenciones, el pensamiento racional y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el *feedback* (el del profesor, pero también el del aprendiz que es un agente activo del aprendizaje), sea implícito o explícito, fue conceptualizado como un recurso de mediación o regulación (para la concepción del *feedback* como mediación en segundas lenguas, puede consultarse el apartado 1. 1. 2. 2). Estos procesos mentales (atención voluntaria, planificación, aprendizaje, etc.), según la teoría sociocultural, son sociales en su origen y en su desarrollo y transitan del dominio intermental o social al intramental o individual como consecuencia de la interacción mediada lingüísticamente que emerge entre el aprendiz y la pareja más capaz. En este sentido, y de acuerdo con Vygotsky (1978), la ontogénesis de las funciones mentales capturada en la ley del desarrollo genético aparece dos veces, primero, en el nivel social, y más tarde en un nivel individual.

Central en la evolución de las funciones externas o sociales a las internas o mentales es el proceso de interiorización o apropiación definido por Zinchenko (1985: 106, cit. por Aljaafreh y Lantolf, 1994) como “the bridge between external and internal activity” (p. 467). La apropiación no es, simplemente, la reproducción de la actividad mental de otro individuo, sino la transformación del proceso mismo y un cambio en su estructura y funciones. El estudio del desarrollo, desde la perspectiva de la teoría sociocultural, consiste en el estudio de cómo los recursos de mediación son apropiados o interiorizados por el individuo como resultado de la interacción dialógica con otros individuos. Pero el proceso de apropiación no solo es observable en la ontogénesis, sino

también durante la microgénesis a través de cual, en el espacio de días o semanas, los procesos sufren cambios. La transición de las funciones intermentales a las intramentales, sea en la ontogénesis o en la microgénesis, implica un proceso dinámico de reconstrucción y de cambio cualitativo en el que el novicio y el experto colaboran en la construcción de una actividad construida de forma mutua (para la estructuración de la atención conjunta en segundas lenguas puede consultarse el apartado 1. 2. 4).

En su estudio, Aljaafreh y Lantolf (1994: 468) descubrieron tres mecanismos de ayuda efectiva dentro de la ZDP. En primer lugar, la intervención debe ser graduada, es decir, ha de empezar de forma implícita y, progresivamente, convertirse en más específica hasta que se alcanza el nivel apropiado que está determinado por las respuestas del novicio a esa ayuda. La asistencia proporcionada por el miembro más experto en una actividad conjunta es diseñada para descubrir la ZDP del novicio y para calcular el nivel mínimo de guía requerida por el novicio para la realización exitosa de una determina tarea. En segundo lugar, la ayuda debe ser contingente, es decir, debe ser proporcionada solo cuando sea necesario y debe ser retirada cuando el novicio dé señales de control por sí mismo y muestre su habilidad en un funcionamiento independiente. En tercer lugar, el descubrimiento de la ayuda que necesita el novicio se lleva a cabo a través de la interacción colaborativa entre experto y novicio. El proceso es una continua evaluación de las necesidades y habilidades del novicio y la ayuda se confecciona en función de ellas.

Los procedimientos correctivos desarrollados durante las sesiones tutoriales fueron negociados entre tutor y aprendiz o novicio con el objetivo de ofrecer solamente la asistencia suficiente y guiar al aprendiz a participar en la actividad para que asumiera una responsabilidad creciente con el objeto de llevar a cabo la actuación apropiada. Antes de empezar la fase colaborativa de cada tutorial, se le pedía al aprendiz que leyera su redacción para ver si encontraba errores y si los podía corregir. Durante este tiempo, el tutor estaba presente, pero ocupado en otras tareas. Cuando el aprendiz indicaba que había completado la lectura y había corregido los errores, el tutor colaboraba, conjuntamente, en la corrección.

El procedimiento seguido durante las sesiones tutoriales fue el siguiente. Al comienzo, el tutor preguntaba al aprendiz si había encontrado algún error durante la lectura que había hecho de forma individual. Si el aprendiz identificaba un error, pero fracasaba en su corrección o lo hacía de forma errónea, los dos leían conjuntamente las oraciones. Fuera porque el aprendiz descubría un error o porque hacía una pregunta al

tutor, el proceso de lectura se detenía y empezaba el procedimiento de corrección. El tutor dirigía la atención del aprendiz hacia una frase concreta que contenía el error mediante preguntas (“¿Te has dado cuenta de algún problema o de si hay algo incorrecto en la frase?”). Si la estrategia fracasaba para producir una respuesta, la atención del aprendiz era reducida a la línea o frase en la que aparecía el error, formulándole preguntas como “¿Hay algo incorrecto en esta línea o segmento?” Si esta estrategia también fracasaba para provocar una respuesta, se adoptaba una estrategia más explícita. Dicho de otro modo, la ayuda elaborada se iba incrementando hasta que el aprendiz mostraba signos de su capacidad de respuesta hacia el error. Si la estrategia de reducción también fracasaba, el tutor ofrecía pistas específicas que indicaban la naturaleza del error (“Presta atención al tiempo del verbo”). Si el aprendiz todavía era incapaz de reconocer el error, el tutor lo identificaba y pedía al aprendiz que lo corrigiera. Si el aprendiz fracasaba, el tutor se movía hacia una forma directa de regulación como “Usa el pretérito indefinido del verbo”. Si esta actuación tampoco producía una respuesta en el aprendiz, se le proporcionaban pistas para que produjera la respuesta correcta. Finalmente, si este procedimiento no obtenía respuesta por parte del aprendiz, el tutor proporcionaba la respuesta correcta acompañada de una breve explicación gramatical.

Se utilizaron dos criterios para determinar el crecimiento microgenético de la interlengua de los aprendices. El primero, orientado al producto, investigó signos de mejora en el uso de las características relevantes por parte de los sujetos, es decir, si se reducían los errores o se eliminaban.

El segundo criterio, centrado en la ZDP, investigó los signos que mostraban los movimientos del aprendiz bajo la dependencia del tutor o *regulación por otro* en su transición hacia la dependencia de uno mismo o *regulación por uno mismo*. Estos signos están determinados por la frecuencia y la calidad de ayuda que el aprendiz obtiene del tutor en la corrección del mismo error en diferentes episodios en la misma sesión tutorial. En este sentido, se observaron cinco niveles de transición del funcionamiento intermental al intramental a medida que los aprendices se movían a través de la ZDP hacia la regulación por uno mismo y hacia el control de las estructuras de la lengua meta (para la transición de las relaciones interpersonales a las intrapersonales, puede consultarse el apartado 1. 1. 3. 2). Los niveles fueron caracterizados por su variación en tres parámetros: intervención, conciencia del error y corrección del error. Fueron ordenados en una escala regulatoria que identifica el nivel

de ayuda o regulación (escala que se puede consultar en la tabla 4) y son el resultado del análisis de las interacciones que se desarrolló durante las sesiones tutoriales. No fueron clasificados a priori. El orden va de la ayuda más indirecta o implícita (números bajos: 1, 2...) a la más directa o explícita (números altos).

Tabla 4

Escala regulatoria: de una estrategia implícita a otra explícita

0-El tutor pide al aprendiz que lea, busque errores y los corrija de forma independiente, antes de empezar la sesión tutorial.
1- Construcción de una “estructura colaborativa” motivada por la presencia del tutor como potencial compañero dialógico.
2- Lectura interrumpida o centrada por parte del aprendiz o del tutor en una frase que contiene el error.
3- El tutor indica que puede haber algo incorrecto en un segmento (oración, línea). (“¿Hay algo incorrecto en esta oración?”).
4- El tutor rechaza los intentos infructuosos de reconocimiento del error por parte del aprendiz.
5- El tutor delimita la localización del error (repite o señala un segmento específico que contiene el error).
6- El tutor indica la naturaleza del error, pero no lo identifica (“Hay algo incorrecto en un tiempo verbal”).
7- El tutor identifica el error (“Puedes usar un auxiliar aquí”).
8- El tutor rechaza los intentos infructuosos del aprendiz por corregir el error.
9- El tutor proporciona pistas al aprendiz para ayudarlo a producir la forma correcta (“No es realmente un pasado, sino algo que está ocurriendo todavía”).
10- El tutor proporciona la forma correcta.
11- El tutor proporciona alguna explicación para el uso de la forma correcta.
12- El tutor proporciona ejemplos de la estructura correcta cuando otras formas de ayuda fracasan para producir una respuesta apropiada.

Nota. Fuente: adaptado de Aljaafreh y Lantolf (1994: 471).

Los niveles de transición del plano intermental al plano intramental (a los que ya hemos hecho referencia en el apartado 1. 1. 3. 2) son los siguientes:

Nivel 1. El aprendiz no es capaz de darse cuenta o de corregir el error, a pesar de la intervención del tutor. En este nivel el aprendiz no tiene suficiente base a partir de la cual interpretar los movimientos de ayuda del tutor y, probablemente, no tiene conciencia de que hay un problema. El tutor asume la responsabilidad total para corregir el error. El tutor, más que corregir, se centra en construir una estructura conjunta con el aprendiz dentro de la ZDP para conducirlo en dirección a la lengua meta.

Nivel 2. El aprendiz es capaz de darse cuenta del error, pero no puede corregirlo aun con intervención del tutor. Esto indica algún grado de desarrollo, ya que, aunque el

aprendiz dependa del tutor, en contraste con el nivel 1, tutor y aprendiz empiezan a negociar el proceso de *feedback* y el aprendiz empieza a progresar hacia la regulación por sí mismo. La ayuda requerida se sitúa en lo más bajo, en lo más explícito, en el fin de la escala regulatoria.

Nivel 3. El aprendiz es capaz de darse cuenta del error y de corregirlo, pero solo bajo la *regulación por otro*. El aprendiz comprende la intervención del tutor y es capaz de reaccionar al *feedback* proporcionado. Los niveles de ayuda necesarios para corregir el error se mueven hacia lo más estratégico e implícito en el final de la escala regulatoria.

Nivel 4. El aprendiz se da cuenta y corrige un error con un mínimo *feedback* del tutor y empieza a asumir por completo la responsabilidad en la corrección de error. Pero el desarrollo no está todavía en el plano intramental absolutamente ya que el aprendiz, a menudo, produce formas incorrectas en lengua meta y puede todavía necesitar al tutor para confirmar la adecuación de la corrección. El aprendiz puede incluso rechazar el *feedback* del tutor cuando no es solicitado (“déjame ver si puedo hacerlo solo”).

Nivel 5. El aprendiz llega a ser más consistente usando la estructura lingüística en lengua meta correctamente en todos los contextos. En la mayoría de los casos el uso de la forma correcta está automatizado. Siempre que emerge una actuación aberrante, el aprendiz se da cuenta y corrige el error sin requerir la intervención de nadie. Es decir, el individuo está completamente regulado por sí mismo.

Estos cinco niveles de transición representan las tres etapas de desarrollo. La primera etapa, que abarca del nivel 1 al 3, representa la regulación por otro en la que el aprendiz depende de otro individuo para actuar (sin la ayuda de alguien, no es capaz de darse cuenta de sus errores o de corregirlos). La siguiente etapa es, parcialmente, de regulación por uno mismo e incluye el nivel 4. En esta etapa los aprendices son totalmente capaces de detectar y corregir sus propios errores sin *feedback*. Su actuación, aun con todo, no es automática. La tercera, y etapa final de desarrollo, es aquella en la que la actuación de los aprendices incluye un comportamiento correctivo que es completamente generado por sí mismo y automatizado, y los errores emanan de lapsus legítimos más que de un aprendizaje incompleto.

Aljaafreh y Lantolf concluyeron que la corrección efectiva del error y el aprendizaje de la lengua dependen de la mediación proporcionada por otros individuos que en colaboración con el aprendiz construyen de forma conjunta, dialógicamente, una ZDP en la que el *feedback*, que es visto como regulación, llega a ser relevante y puede ser interiorizado por los aprendices para modificar sus sistemas de interlengua. El aprendizaje no es algo que tenga lugar de forma individual, sino un esfuerzo colaborativo que implica a otros individuos. El principal objetivo de la interacción en la ZDP consiste en que los novicios se apropien de la responsabilidad de su propia actuación lingüística. A medida que las formas implícitas de *feedback* llegan a ser relevantes y las formas explícitas lo son menos en la regulación del comportamiento del novicio, estos asumen un control creciente sobre su actividad lingüística en L2. Por eso, el *feedback* como *regulación por otro* en la ZDP no es solo graduado, sino contingente. La responsabilidad de la actuación lingüística del novicio es distribuida entre el novicio y el experto, con el experto teniendo más control sobre la actuación que el novicio. Bajo la guía del experto, el novicio se apropia gradualmente del control y, con el tiempo, se mueve de la dependencia del experto hacia la dependencia de sí mismo.

El habla como mediación para la resolución de problemas, definición de la situación y mediación con uno mismo

Adoptando un enfoque vygotskyano, según el cual el habla entre aprendices de L2 constituye una actividad cognitiva para la resolución de problemas, y entendiendo que lo que los aprendices hacen cuando hablan no es solo practicar formas lingüísticas, sino intentar resolver problemas, Platt y Brooks (1994) analizaron las interacciones entre una pareja de estudiantes universitarios aprendices de español como lengua extranjera de nivel intermedio comprometidos en la realización de una tarea de vacío de información que requería un trabajo conjunto. Las características seleccionadas como objeto de análisis fueron: definición de la situación, metalenguaje y murmuración para uno mismo.

Seguendo a Wertsch (1991: 50), Platt y Brooks entendieron la definición de la situación como la forma en que un ámbito o contexto es representado, definido por aquellos que operan en dicho ámbito. Mediante el habla, los seres humanos construyen conjuntamente una representación o imagen mental compartida de la situación u orientación sobre un problema concreto, concepto este similar a lo que Rommetveit

(1979a) llama “estados de intersubjetividad”. Los participantes no son destinatarios pasivos de la representación del otro, sino que construyen las representaciones conjuntamente cuando se enfrentan a una dificultad en la tarea y exteriorizan por sí mismos los objetivos o los resultados de su actividad. Los dos estudiantes que realizaron la tarea de vacío de información, después de hablar en lengua meta (el español) durante un buen número de turnos, necesitaron suspender la tarea que estaban haciendo y hablar en lengua materna (el inglés) para hablar de la tarea misma y de sus objetivos, para redefinir los objetivos. El propósito del restablecimiento de los objetivos de la tarea (a través de la exteriorización) es hacerla más comprensible entre ellos. Las tareas o problemas, para ser resueltas, son organizadas de acuerdo con objetivos y motivaciones. El propósito y significado se mantienen como el centro en la definición de las actividades o acontecimientos. Cuando dos interlocutores están implicados en una actividad de resolución de problemas, es a veces necesario reconstruir por ellos mismos -a través del habla- su propia comprensión intersubjetiva de las instrucciones y de los objetivos de su actividad. Por eso, también se sienten empujados a reconstruir por ellos mismos lo que se suponen que están haciendo. Hasta que no alcanzan la comprensión intersubjetiva, no pueden avanzar en la realización de la tarea.

La segunda característica que tuvieron en cuenta Platt y Brooks fue el metalenguaje. Los participantes durante la realización de la actividad conjunta para completar la tarea de vacío de información, hablan sobre su propia habla. Ambos, temporalmente, suspenden su actividad de resolución de problemas para comentar su propia producción lingüística (que les parece frustrante). Estos comentarios mediante los cuales discuten sobre su propia habla y sobre lo frustrante que les parece realizar una parte de la tarea suponen una válvula de escape emocional o actividad de autorregulación. Ambos estudiantes hablan abiertamente sobre sus frustraciones concernientes a cómo perciben sus lagunas en español. El habla no siempre implica una respuesta a la información proposicional, también sirve para permitir a los participantes llegar a ciertos estados comunes o intersubjetivos.

La tercera característica fue la murmuración para uno mismo o habla privada que servía como una importante función estratégica para construir por ellos mismos la tarea, para mediar o regular de forma individual la actividad emergiendo, especialmente, cuando se presentaba una situación de dificultad cognitiva.

Andamiaje, ZDP e intersubjetividad

De Guerrero y Villamil (2000) realizaron un estudio basado en un enfoque microgenético en el que analizaron la interacción entre dos estudiantes de inglés como segunda lengua de nivel intermedio (un lector y un escritor) cuando trabajaban de forma colaborativa al revisar un texto narrativo escrito por uno de ellos. El objetivo era observar los mecanismos mediante los cuales las estrategias de revisión se desarrollan en un espacio interpsicológico construido cuando los aprendices están trabajando en sus respectivas ZDP.

Basaron su estructura teórica en los conceptos de ZDP y andamiaje. Central en la teoría sociocultural es que la actividad mental humana está enraizada en prácticas discursivas de la comunidad y que el desarrollo de las formas superiores de pensamiento y la adquisición de ciertas destrezas complejas se alcanzan a través de la interacción social. No todos los entornos sociales permiten el desarrollo. Para que el crecimiento intelectual tenga lugar, las interacciones necesitan operar dentro de la ZDP, eso es, dentro de un contexto de asistencia andamiada mediada. Crucial para este tipo de asistencia es la mediación semiótica, siendo el lenguaje la principal herramienta semiótica de mediación. Mediante el lenguaje y el ejercicio de ciertos comportamientos de andamiaje, los participantes en las interacciones alcanzan un estado de intersubjetividad (Rommetveit, 1985, cit. por de Guerrero y Villamil, 2000: 53), el punto intermental de fusión en el que las mentes separadas llegan a compartir una perspectiva común y un grado similar de compromiso con la tarea. Establecer y mantener la intersubjetividad es esencial para el desarrollo de la ZDP. En relación con la ZDP, tuvieron en cuenta las aportaciones de Wertsch (1979) quien propuso que, en la transición de las funciones interpsicológicas a las intrapsicológicas, el aprendiz se mueve a través de la etapa de regulación por otro para alcanzar la regulación por uno mismo, la etapa en la que es capaz de resolver un problema de forma independiente. En relación con el andamiaje, tuvieron en cuenta las aportaciones de Bruner (1978) y Wood et al. (1976), así como las de Lidz (1991) sobre la ED.

El análisis de los datos mostró que el lector desempeñó el papel de mediador desarrollando comportamientos que facilitaron el avance de la tarea. Estos comportamientos incluyeron: a) centrar el interés del otro en la tarea; b) marcar aspectos críticos; c) instrucción explícita; d) modelar. Además, la actuación del lector desplegó: a) intencionalidad (para influir en las acciones de su compañero, con el objeto de mantener la interacción y cumplir los objetivos); b) regulación de la tarea (esfuerzos por

hacer la tarea manejable por ambos y para encontrar soluciones); c) significado (promover la comprensión para centrarse en lo que no está claro o en lo que hay discrepancia, mediante la clarificación o la corrección) y d) responsabilidad contingente (habilidad para leer las claves del compañero -especialmente afectivas- y responder de acuerdo con ellas).

El lector también hizo un uso efectivo de la mirada conjunta, en otras palabras, intentó ver el texto a través de los ojos del otro participante (el escritor) pidiendo su opinión y buscando el acuerdo. Todos estos comportamientos por parte del lector ayudaron a construir una ayuda andamiada gracias a la cual emergió la regulación por uno mismo en el estudiante-escritor. Una importante característica observada fue el establecimiento y mantenimiento de la intersubjetividad entre lector y escritor, ese estado de atención y de intención compartida por ambos que se alcanzó no solo por los esfuerzos del lector a través de la ayuda andamiada, sino por la buena disposición del escritor gracias a su actitud abierta para recibir la ayuda y las sugerencias del lector.

El habla como herramienta para regular la tarea y regular a otros aprendices

De Guerrero y Villamil (1994) con el objetivo de investigar la interacción como un factor importante en la adquisición de segundas lenguas en un entorno educativo, aplicaron una perspectiva vygotskyana para analizar las relaciones sociales que caracterizan el discurso entre aprendiz y aprendiz. Analizaron las interacciones de estudiantes de inglés como segunda lengua de un nivel intermedio de la universidad de Puerto Rico cuando se enfrentaban a una actividad de revisión de escritos por parejas.

Utilizaron tres criterios para clasificar los episodios con los que analizaron las tareas como unidad de análisis. Según un primer criterio, que tenía en cuenta la tarea, clasificaron las tareas en tres grupos: dentro de la tarea (una producción o grupo de producciones están semánticamente relacionadas con el tema, el objetivo, el origen de un problema o con una serie de problemas conectados, como la existencia de errores dentro de una oración); sobre la tarea (un segmento de conversación en el que los participantes hablan sobre procedimientos de la tarea, como por ejemplo, interpretar las instrucciones); fuera de la tarea (una unidad de discurso en la que los participantes no se comprometen en revisar el origen del problema y hablan sobre cuestiones o aspectos de sus vidas que no tienen relación con el contenido de la composición). Siguiendo otro criterio, el segundo, que tenía en cuenta las etapas de regulación, clasificaron los episodios en: (a) regulado por el objeto: el aprendiz es regulado por el borrador, no

entiende los objetivos de la tarea; no desarrolla el lenguaje ni las estrategias procedimentales adecuadas para la revisión; no centra su atención en la tarea; no se compromete en un diálogo constructivo que lo dirija hacia la solución de la tarea; (b) regulado por otro: el aprendiz es guiado por la pareja, que le proporciona andamiaje y asistencia guiada para completar la tarea; tiene lugar un esfuerzo interpsicológico para resolver el texto a través del diálogo como herramienta para alcanzar la intersubjetividad y (c) regulado por uno mismo: el aprendiz es capaz de resolver el problema de forma independiente, puede identificar las dificultades en el texto, iniciar la revisión y proporcionar alternativas al texto; ha interiorizado los requerimientos de la tarea y tiene una visión clara de los objetivos para alcanzarlos; es capaz de guiar el proceso de revisión y proporcionar andamiaje al miembro menos regulado. El tercer criterio utilizado fue si las relaciones entre los participantes eran simétricas (los estudiantes tienen niveles similares de regulación) o asimétricas (los estudiantes se encuentran en diferentes niveles de regulación y, por consiguiente, uno de ellos tiene un mayor control de la tarea que el otro) asumiendo que cuando ambos están comprometidos por igual en la conversación y se permite entre ellos el intercambio de roles, se dice, que se establece el estado de intersubjetividad (Rommetveit, 1985).

Los resultados mostraron que un porcentaje muy significativo correspondía a la categoría “dentro de la tarea” si tenemos en cuenta el tipo de tarea, a la categoría de “regulado por sí mismo” atendiendo a las etapas cognitivas y a las relaciones asimétricas si atendemos a las relaciones de interacción. También revelaron que los estudiantes buscan no solo ejercer el control por sí mismos sobre la tarea, sino regular y ser regulados por otros y que la revisión por parejas es beneficiosa porque permite el intercambio de papeles entre los participantes y el acceso continuo a formas estratégicas de control de acuerdo con las demandas de la tarea.

Regulación por otro e intersubjetividad

En un estudio cuyo objetivo era investigar las interacciones en una sesión tutorial entre un profesor y un estudiante de francés como lengua extranjera de enseñanza secundaria durante la ZDP, Adair-Hauck y Donato (1994) llegaron a la conclusión de que, a través de la mediación del experto, el novicio llegaba a compartir con él la definición de la situación al realizar la tarea a través de la regulación por otro logrando, así, la intersubjetividad. A media que cambiaba la comprensión de las

actividades por parte del novicio, su papel dentro de la ZDP se movió de la regulación por otro a la regulación por uno mismo o del plano intermental al intramental.

Se distinguieron cuatro niveles dentro de la ZDP durante la instrucción explícita. El primer nivel se caracteriza por la falta de coherencia y de implicación en la tarea. Ni experto ni novicio eran conscientes de que no eran cooperativos. El desequilibrio entre la definición de la situación de la tarea por parte del experto y del novicio era tan grande que, de hecho, estaban participando en actividades diferentes. Debido a la falta de contexto comunicativo, el novicio malinterpretaba el habla del experto en relación con la actividad concreta. Consecuentemente, el novicio respondía de una forma que no tenía relación con la actividad. Durante este nivel de la ZDP, la principal cuestión no es realmente cómo el estudiante tomaba la responsabilidad estratégica, sino cómo el estudiante empezaba a desarrollar una definición de la situación de la tarea que permitiera la participación en un contexto comunicativo. Dada la carencia de cualquier estructura, referencia o definición de la situación por parte del estudiante, el mediador usaba directrices no verbales (señalamiento) y directrices directas, afirmaciones metacognitivas sobre la actividad para clarificar el papel del novicio dentro de la ZDP y para definir la actividad. El tipo de asistencia proporcionada durante la etapa inicial puede ser caracterizado como regulada por el profesor y explícita, con directrices directas. El profesor usa estas estrategias discursivas para establecer algún tipo de contexto que le capacite para involucrarse en la ZDP del estudiante.

La división del trabajo en el nivel II implica que el novicio toma una mayor responsabilidad en el éxito de la actividad. La mediación a través de la instrucción construye un puente entre mundos muy diferentes y separados que le permitirá al novicio resolver el problema por sí mismo. El novicio empieza a comprender palabras y se implica más en la tarea, y el experto usa *feedback* positivo (“Sí”, “Muy bien”) para premiar sus esfuerzos. El diálogo semióticamente mediado desencadena implicación cognitiva por parte del novicio al buscar la comprensión de presuposiciones. Por su parte, el profesor usa un “nosotros” asumiendo la comprensión del novicio. Ambos crean una situación de instrucción compartida.

En el nivel III emerge la intersubjetividad o “estructura conjunta de conciencia” que capacita al estudiante para funcionar exitosamente en la tarea. El habla elaborada de directrices directas del nivel I es sustituida por un habla abreviada y de directrices indirectas que indican que el estudiante se mueve, a través de la ZDP, de la

regulación por otro a la regulación por uno mismo. El nivel III está todavía en el plano intermental, sin embargo, el estudiante toma una mayor responsabilidad, ya que la definición de la situación coincide con la del profesor.

El nivel IV supone el movimiento del plano intermental al intramental o transición de la *regulación por otro* a la *regulación por uno mismo*. La asistencia guiada del experto capacita al novicio para participar en la actividad de resolución del problema. A través de la regulación por uno mismo, el novicio empieza a asumir la posición instruccional asignada al profesor, como es dirigir la atención. En otras palabras, el habla de regulación por otro ha sido interiorizada por el estudiante. El estudiante no es observador, sino iniciador. De los dos mundos separados “Yo” y “Tú” del nivel I, en los siguientes niveles las estrategias discursivas hacen emerger una temporalidad compartida del nosotros o intersubjetividad tal y como la define Rommetveit (1974, cit. por Adair-Hauck y Donato, 1994: 548). A diferencia del nivel I que requiere estrategias discursivas explícitas, ahora el experto asiste al novicio a través de estrategias discursivas indirectas como presuposiciones, directrices indirectas, habla abreviada. Estas estrategias discursivas ayudan al novicio a construir conjuntamente el significado con el experto. A través del lenguaje se construye conjuntamente el nuevo conocimiento y las destrezas.

Andamiaje e intersubjetividad

Antón y DiCamila (2009) investigaron la interacción colaborativa entre estudiantes anglohablantes de un curso avanzado de español de nivel universitario para determinar las funciones cognitivas y sociales de su habla centrándose en la función de la L2 como principal dispositivo de mediación en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Observando cinco diadas de estudiantes universitarios de español durante la realización de actividades colaborativas de expresión escrita, exploraron dos elementos clave de la colaboración efectiva (el andamiaje y la intersubjetividad) con el fin de comprender cómo los estudiantes usan la lengua para proporcionarse entre sí ayuda andamiada y conseguir y mantener la intersubjetividad.

Los resultados mostraron que la repetición emerge como un importante mecanismo comunicativo para proporcionar ayuda andamiada. Al igual que los trabajadores, los estudiantes, basándose en la repetición, construyen y mantienen un espacio a partir del cual construyen el desarrollo de la tarea. La repetición surge como equivalente a una plataforma sobre la que *andamiar*, un punto a partir del cual los

planes, las sugerencias y las ideas pueden ser analizados durante el desarrollo de la tarea. La repetición tiene la función de ofrecer producciones de L2 para la evaluación por uno mismo o por los otros, proporcionando una plataforma a partir de la cual pensar y añadir nuevo material al texto. El uso de la repetición como mecanismo para la construcción del andamiaje y la intersubjetividad es más relevante con estudiantes de nivel avanzado dado que su nivel de dominio de la L2 es bastante alto, de modo que no necesitan repetir por la falta de habilidad para expresarse por sí mismos, es decir, la repetición en este caso no puede ser atribuida a la falta de competencia. La repetición funciona como equivalente de una plataforma para *andamiar*, un punto a partir del cual construir hipótesis y planes para el desarrollo de la composición en forma de preguntas y sugerencias a través de verbos modales (podríamos, deberíamos).

Con estudiantes de nivel avanzado, la L2 se reveló como un mecanismo efectivo para establecer y mantener la intersubjetividad, en el sentido de establecer una orientación compartida de la tarea. Antón y DiCamila observaron un uso de L2 como dispositivo mediador para crear un terreno común, negociando objetivos y subobjetivos, y para mantener una atmósfera de trabajo armoniosa en la que ambos estudiantes contribuían con sus ideas y con el intercambio de sugerencias, correcciones y elaboraciones. Los participantes intentaron alcanzar una comprensión compartida de los objetivos y de la estructura de la composición y construir un plan de acción para escribir el texto a través de sugerencias (podríamos empezar por...) o para determinar cómo acabar la tarea de forma conjunta. También se pusieron de acuerdo en establecer los subobjetivos de la tarea, por ejemplo, categorizando. Es decir, usaron la L2 como recurso de mediación, como vehículo para establecer la intersubjetividad que, de acuerdo con Wertsch (1985: 159), se alcanza cuando los interlocutores comparten algún aspecto de la definición de la situación. La interacción de los estudiantes toma la forma de exteriorización de sus pensamientos a media que repiten, construyen sobre las producciones del otro alcanzando, así, una intersubjetividad cognitiva.

Andamiaje y mediación: las repeticiones

En un estudio sobre interacciones de estudiantes de español de escuela primaria en pequeños grupos que realizaban tareas de escritura colaborativa cuyo objetivo consistía en la formulación de preguntas (Davin y Donato, 2013), se investigaron las diferencias existentes entre andamiaje y mediación y, más concretamente, en qué se parecían y se diferenciaban estrategias como las repeticiones o el uso de la L1 que

emergían tanto en el andamiaje como durante la mediación. Se compararon grupos de aprendices que trabajaban colaborativamente entre ellos sin la asistencia del profesor con otros grupos (clase entera) que interaccionaban con un profesor y que recibían mediación por parte de este, basada en el enfoque de la ED. El objetivo consistía en establecer similitudes y diferencias entre las repeticiones y uso de la L1 cuando había andamiaje en pequeños grupos y cuando había mediación basada en la ED en la interacción de clase entera con profesor.

Una cuestión crítica en el contexto de la ED en el aula es que solo los estudiantes seleccionados por el profesor tienen oportunidades de responder a la mediación, mientras que si trabajan en pequeños grupos, hay un cambio de responsabilidad del profesor a los estudiantes que permite una considerable mejora en el aprendizaje (Smith, 1987, cit. por Davin y Donato, 2013: 3). En la interacción en pequeños grupos los estudiantes que no participan normalmente en clase, lo hacen de forma colaborativa con sus compañeros, lo que facilita que verbalicen sus pensamientos, preguntas y confusiones (Brooks y Donato, 1994 y Swain et al., 2009, cit. por Davin y Donato, 2013: 3), que emerjan y, potencialmente, se resuelvan sus problemas de comprensión sobre los conceptos (Curtain y Dahlberg, 2010, p. 98, cit. por Davin y Swain, 2013: 3), algo que no ocurre cuando el aprendiz se enfrenta a la clase entera, y que a través del *language* construyan el significado y confronten su conocimiento y experiencia sobre el lenguaje (Swain, 2006: 98, cit. por Davin y Donato, 2013: 3).

La investigación de Davin y Donato (2013) partió de premisas basadas en el enfoque sociocultural, como es que el aprendizaje puede tener lugar en la configuración en pequeños grupos, ya que el desarrollo es social y culturalmente derivado de la interacción humana (Cole y Engeström, 1993; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985), que el lenguaje es un recurso de mediación que opera entre individuos durante la interacción social (Vygorsky, 1978), que el habla, se despliega entre personas (Lantolf y Thorne, 2006a; Poehner y Lantolf, 2004) o dentro de uno mismo (Swain et al., 2009; Swain y Lapkin, 1998), capacita al individuo para planificar, coordinar y revisar sus acciones (Brooks y Donato, 1994; Wells, 1999) o que el desarrollo tiene lugar cuando estas formas de asistencia externa son interiorizadas y el hablante no requiere mediación alguna para regular la tarea.

En la configuración de pequeños grupos, la interacción entre los estudiantes a medida que trabajan juntos hacia un objetivo común es denominada “colaboración”.

Durante la colaboración, los estudiantes, a menudo, se proporcionan unos a otros “asistencia”, término amplio que puede conceptualizarse o bien como “mediación” o bien como “andamiaje”. Para comparar los grupos que desarrollaban andamiaje con aquellos que recibían mediación, Davin y Donato se basaron en la distinción establecida por Poehner (2008) quien defiende que la diferencia entre andamiaje y mediación reside en la finalidad de la asistencia: si es proporcionada para ayudar a los aprendices a desarrollar una función cognitiva nueva, se puede denominar mediación, mientras que si es proporcionada para completar la tarea, se puede llamar andamiaje.

Para explorar, concretamente, las funciones de las repeticiones, Davin y Donato (2013: 8) se basaron en investigaciones anteriores sobre las repeticiones durante el establecimiento del andamiaje en parejas. En este sentido, tuvieron en cuenta los trabajos de DiCamila y Antón (1997: 627-628) quienes descubrieron que la función principal de las repeticiones (tanto de uno mismo como de otro) entre aprendices adultos de español consiste en distribuir la ayuda andamiada a través de la actividad, mantenerla y, así, crear un espacio cognitivo en el que trabajar (pensar, formular hipótesis, evaluar) a partir del que construir (generar más lenguaje). También tomaron en consideración las aportaciones de Ohta (2005), quien, al examinar las verificaciones de confirmación de estudiantes de tercer año de universidad de japonés, exploró las diversas funciones de las repeticiones y descubrió que a menudo son usadas para confirmar la comprensión, señalar un error, marcar una producción no esperada o expresar comprensión para animar a la pareja a continuar. También tuvieron en cuenta las investigaciones que sobre la repetición se han llevado a cabo desde la perspectiva de la ED (Antón, 2010; Poehner, 2008, 2009), según las cuales, la repetición se usa para dirigir la atención hacia el error.

Davin y Donato llegaron a la conclusión de que las repeticiones emergen tanto en el andamiaje como en la mediación, aunque con propósitos diferentes. La repetición de los estudiantes que trabajaban en pequeños grupos sirve para centrarse en la tarea, mientras que la repetición del profesor en interacción con el grupo-clase tiene como objetivo comprometer cognitivamente a los estudiantes en resolver problemas, corregirse por sí mismos o reflexionar sobre lo que se ha dicho. Cuando los estudiantes repiten una producción, la repetición sirve para distribuir la ayuda a través de la actividad y mantener un espacio de andamiaje, tal y como sostienen Antón y DiCamila, (1998). En contraste, la mediación del profesor a través de la repetición emerge en forma de interrupción dirigiéndose hacia la producción incorrecta del estudiante en forma de

una pregunta de elección que requería que los estudiantes reflexionaran sobre las alternativas al seleccionar la respuesta apropiada. El tipo de pregunta de elección forzada, típica pregunta-guía de la ED, no estuvo presente en ninguno de los pequeños grupos en interacción, por eso, aunque los estudiantes fueron capaces de establecer andamiaje por parejas, su asistencia no se puede definir como mediación.

Otra diferencia entre la mediación del profesor y el andamiaje fue que la mediación del profesor fue graduada y contingente respecto de las respuestas de los estudiantes. El profesor ofreció mediación interrumpiendo de forma intencional y solo ofreció interrupciones explícitas cuando las implícitas no eran suficientes. La repetición forma parte de las diversas interrupciones mediante las cuales el profesor/mediador intenta guiar al estudiante para corregir un error. La primera interrupción es una pausa. Como no es suficientemente explícita para que la estudiante corrija el error, el profesor interrumpe por segunda vez repitiendo la pregunta entera. Como esta interrupción tampoco es lo suficientemente explícita, el profesor interrumpe por tercera vez, repitiendo la palabra incorrecta. Dicho de otro modo, el andamiaje en parejas respondió a una emergencia localizada, mientras que la mediación del profesor fue proporcionada basada en la actuación y en la evaluación sobre las producciones del aprendiz.

Las modificaciones conversacionales (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y verificaciones de comprensión) desde los enfoques cognitivo y sociocultural

En un estudio sobre dos grupos de aprendices de L2 (uno de jóvenes adultos de nivel intermedio de inglés y el otro de universitarios americanos estudiantes de primer año de japonés) que realizaron tareas de intercambio de información en pequeños grupos en los que los expresaban opiniones y hacían planes, Foster y Ohta (2005) adoptaron dos enfoques para analizar las muestras de los dos grupos: un enfoque cognitivo basado en la negociación del significado y un enfoque sociocultural. El estudio tenía como objetivo analizar los incidentes de negociación del significado, tanto desde el punto de vista del enfoque cognitivo (adoptando una metodología cuantitativa) como desde el sociocultural (adoptando una metodología cualitativa). El centro de interés estuvo en las estrategias tradicionales -peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y verificaciones de comprensión- mediante las cuales el enfoque cognitivo defiende que se clarifica el lenguaje para superar problemas de comunicación.

La visión de los problemas de comunicación que emerge durante la interacción y que puede dar lugar a la puesta en marcha de las tres estrategias mencionadas, así como la conceptualización de estas tres estrategias, es muy diferente según se adopte un enfoque cognitivo o un enfoque sociocultural.

Para el enfoque cognitivo (Foster y Ohta, 2005: 402-403), la adquisición de una segunda lengua es, esencialmente, un proceso mental de adquisición de sistemas de conocimiento morfosintáctico fonológico y léxico. Su principal foco de atención se centra en las habilidades cognitivas individuales de los aprendices. Para el enfoque sociocultural, el desarrollo del lenguaje es, esencialmente, un proceso social que concibe la mente y el aprendizaje como distribuido e intermental, incrustado en la interacción social. Esto significa que los individuos y su entorno, mutuamente, se construyen uno a otro y que las personas no son consideradas de forma separada del entorno y de las interacciones a través de las cuales se desarrolla el lenguaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es algo individual y perteneciente al aprendiz en solitario, como defiende el enfoque cognitivo, sino también una propiedad de los ámbitos sociales y un interfaz entre la persona y el contexto social. El desarrollo del lenguaje puede ser estudiado examinando la cognición distribuida -cómo los aprendices hacen uso de la L2 en interacción con otras personas y con artefactos- y se hace visible a través de los análisis microgenéticos de episodios de interacción a medida que los aprendices demuestran una independencia creciente (Hall y Verplaeste, 2000, Lantolf, 2000, Ohta, 2001, cit. por Foster y Ohta, 2005: 403).

Desde el punto de vista del enfoque cognitivo (Gass y Selinker, 1994: 209, cit. por Forster y Ohta, 2005: 413), las estrategias de negociación del significado surgen en la conversación cuando los participantes necesitan interrumpir el flujo de la comunicación para que ambas partes comprendan la producción, es decir, cuando se produce un problema de comprensión que necesita ser clarificado o hay una ruptura en la comunicación. Los estudios de la negociación del significado se centran en instancias en las que la comunicación fracasa y en cómo a través de estrategias o modificaciones conversacionales, como son peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y verificaciones de comprensión, los hablantes superan un problema de comprensión, tal y como defendió Long (1980, cit. por Forster y Ohta, 2005: 410). Sin embargo, a juicio de Forster y Ohta (2005: 411), Long mostró cómo identificar la forma de estas tres estrategias, pero no cómo identificar su función. Especial problema reviste la identificación de las verificaciones de confirmación, ya que no está claro que después de

la repetición de una producción anterior con entonación ascendente (tal y como fueron definidas las verificaciones de confirmación por Long) la respuesta del otro interlocutor pueda ser definida como una confirmación, ya que puede tener otras funciones que no son solo indicar dificultades de comprensión. Por ejemplo, puede ser utilizada para invitar al interlocutor a continuar hablando. La continuación de la conversación significa, precisamente, que el habla anterior es “no problemática”. La repetición con entonación ascendente puede también tener la función de proporcionar un espacio dentro de la conversación en el que el hablante gane tiempo para formular su propia respuesta. Cuando un hablante es capaz de repetir correctamente la producción precedente, es posible que la producción haya sido comprendida. Es decir, estas estrategias proporcionan evidencia de comprensión, no solo de una ruptura de la comunicación por una falta de comprensión.

Si la investigación de la negociación del significado se centra en instancias en las que la comunicación fracasa, la investigación desde el enfoque sociocultural, muy al contrario, ha examinado cómo los aprendices alcanzan el éxito en L2 en interacción en parejas ayudándose unos a otros cuando interactúan (Brooks, 1992, Donato, 1994 y Ohta, 1995, 1997, 2000a, 2000b, 2001, cit. por Foster y Ohta, 2005: 413). En este sentido, la asistencia -también llamada andamiaje (Wood et al., 1976)-, es una característica del habla del aprendiz que promueve el desarrollo de la L2, caracterizada porque los aprendices colaboran creando un discurso en lengua meta. Ejemplos de asistencia señalados por Foster y Ohta (2005) se encuentran en la investigación sobre estudiantes de francés en inmersión que trabajan en parejas sobre tareas de escritura que muestran cómo la colaboración da como resultado Episodios Relacionados con el Lenguaje en los que los estudiantes reflexionan conscientemente sobre el lenguaje que ellos mismos producen (Swain, 2001: 53) a medida que buscan y proporcionan asistencia en las cuestiones lingüísticas (Swain, 2001; Swain y Lapkin, 1998). Asimismo, Foster y Ohta (2005), señalan cómo Ohta (2001) descubrió en un estudio sobre aprendices de japonés diversas formas de asistencia entre los propios aprendices. Por ejemplo, directamente, se pedían y recibían asistencia uno del otro, continuaban producciones que un compañero tenía dificultad para continuar, proponían sugerencias entre ellos y ofrecían y aceptaban correcciones. La asistencia proporcionada creaba un discurso de actuación conjunta, algo que puede ser visto como precursor de la producción individual.

El análisis cualitativo del estudio de Foster y Ohta (2005: 419-421), objeto de interés para nuestra investigación, mostró que los aprendices de ambas muestras proporcionaban y recibían diversas formas de asistencia: construcciones conjuntas (creación conjunta de una producción, fuera cuando un participante completaba la que otro había empezado o cuando varios creaban una producción, algo que les permitía participar en la formación de producciones que ellos no podrían haber completado de forma individual); correcciones por sí mismos; correcciones de las producciones de otros (entre las que se incluyen las reformulaciones) y continuadores para construir su discurso (equivalentes a las verificaciones de confirmación).

1. 4. 2 Estudios basados en la Evaluación Dinámica y el Desarrollo Mediado

En los últimos años se han desarrollado dos conceptualizaciones de la ZDP que merecen destacarse: la ED definida como el compromiso conjunto entre aprendices y tutores para diagnosticar las habilidades emergentes de los aprendices en L2 y el Desarrollo Mediado, cuyo objetivo consiste en introducir materiales pedagógicos en el aula que supongan la concreción de conceptos lingüísticos en lengua meta y que actúan como herramientas psicológicas que son interiorizadas por los aprendices de L2 (Poehner e Infante, 2015).

Dentro de la investigación vygotskyana se han desarrollado dos líneas de diseño de prácticas educativas que promueven el desarrollo de los aprendices en L2 (Poehner e Infante: 2015: 161): la Instrucción Teórica Sistemática, en la que los currículos de L2 se organizan en torno a conceptos lingüísticos, y la ED, que enfatiza el compromiso de mediadores y aprendices para diagnosticar conjuntamente las habilidades emergentes de los aprendices (tanto para la Instrucción Teórica Sistemática, como para la ED, puede consultarse el apartado 1. 1. 2. 2). En los últimos años se ha desarrollado una conceptualización de la Instrucción Teórica Sistemática con la denominación de Desarrollo Mediado (Poehner e Infante, 2015) cuyo objetivo no es diagnosticar las habilidades de los aprendices, como hace la ED, sino introducir materiales pedagógicos que funcionan como herramientas psicológicas de mediación para que los aprendices de L2 interioricen los conceptos lingüísticos. Adoptando el enfoque del Desarrollo Mediado, Poehner e Infante (2015) realizaron un estudio en el que investigaron las interacciones de estudiantes universitarios de inglés como L2 dentro de un programa de escritura diseñado para promover la comprensión conceptual del sistema del aspecto en inglés.

Poehner e Infante (2015) conciben las interacciones entre profesor o mediador y aprendiz en segunda lengua cuando se comprometen en tareas de instrucción como una actividad dialéctica en la forma en que Vygotsky la comprendió para dirigir el desarrollo psicológico. Poehner e Infante (2015: 162) comprenden el Desarrollo Mediado no como un simple *feedback* o ayuda, sino, en la línea de Vygotsky (1978: 58), como una actividad interpsicológica, es decir, como un proceso de pensamiento conjunto, en el que colaboran tanto mediador como aprendiz, pero también como un proceso dinámico ya que la calidad de sus contribuciones cambia de acuerdo con las necesidades y habilidades del aprendiz. Siguiendo a Lantolf y Poehner (2014), Poehner e Infante (2015: 165) defienden que la interacción permite la construcción conjunta de los mediadores con los aprendices dentro de la ZDP en la que los materiales psicológicos funcionan como herramientas. Los mediadores humanos se orientan y comprometen en una actividad interpsicológica conjuntamente con los materiales (que representan conceptos) y los aprendices. El Desarrollo Mediado es una estructura coherente que guía las interacciones para promover que el aprendiz interiorice las herramientas.

Poehner e Infante basaron su estudio en las dos líneas de investigación que adopta el Desarrollo Mediado: la Instrucción Teórica Sistemática y los trabajos de Feuerstein. Según la Instrucción Teórica Sistemática (Galperin, 1992c, cit. por Poehner e Infante, 2015: 168), los contenidos académicos que son presentados como conceptos científicos, ofrecen a los aprendices una poderosa serie de comprensiones que pueden ser empleadas como herramientas psicológicas, es decir, herramientas para regular la actividad. El objetivo del enfoque de Galperin (Haenen, 2001, cit. por Poehner e Infante, 2015: 168) es promover la interiorización del conocimiento conceptual por parte del aprendiz. Las acciones en el plano mental son mediadas a través de recursos perceptuales (los objetos o representaciones que son relevantes para la acción están dentro del área perceptual del individuo) o verbales (la mediación verbal se refiere al uso del habla para “pensar a través de”, planificar y evaluar acciones).

Por otro lado, la Experiencia del Aprendizaje Mediado (Feuerstein et al., 2010 cit. por Poehner e Infante, 2015: 168) ofrece una dirección válida para considerar cómo las interacciones de mediador y aprendiz pueden promover el desarrollo a través de la apropiación de las nuevas formas de pensamiento que son presentadas a través de los materiales. Los materiales convencionales, diseñados como herramientas, son mediados por los aprendices con el objetivo de que se apropien de ellos y, de este modo,

transformen su funcionamiento psicológico. Esto incluye la introducción de materiales pedagógicos, la presentación de detalles y ejemplos que los soporten, la práctica conjunta de problemas ejemplificadores, conceptos y principios, como herramientas para pensar mientras trabajan en tareas que progresivamente suponen un desafío. De esta forma, la mediación a través de la interacción dialógica y a través de los materiales funciona como un tándem para promover tanto el componente conceptual como la acción, es decir, la interiorización de los conceptos y el uso de estas nuevas comprensiones para regular su propio comportamiento de las tareas de aprendizaje.

Otra importante característica de la Experiencia de Desarrollo Mediado (Kinard y Kozulin, 2008: 12, cit. por Poehner e Infante, 2015: 169-170) es el proceso de compromiso entre aprendiz y mediador en la realización de las tareas. Las tareas requieren, en primer lugar, que los aprendices determinen qué hay que hacer y solo después se involucran en la construcción del problema o de los parámetros de la tarea. Los aprendices necesitan analizar los materiales disponibles y las visualizaciones, explicar su significado y articular cómo estos recursos son relevantes para la tarea. Después se les pide que verbalicen las funciones cognitivas relevantes involucradas en la tarea y que reflejen los retos a los que se enfrentan usando las herramientas y cómo estos mismos conceptos pueden ser aplicados en otros contextos.

Los análisis mostraron la premisa de que el pensamiento dialógico y comunicativo son importantes para ayudar al aprendiz a la interiorización de los conceptos de L2 y que solo dentro del contexto de la actividad es como los artefactos culturales, incluidos los conceptos y su materialización, pueden llegar a funcionar como herramientas (Poehner e Infante, 2015: 179-181). También mostraron que, aunque los aprendices pueden variar en su rapidez para reconocer la importancia de los materiales pedagógicos y empezar a usarlos para regular su actuación en L2, la disponibilidad de un mediador humano que puede mediar la comprensión de los conceptos por parte del aprendiz, su relevancia en tareas concretas y sus esfuerzos para emplear los conceptos como herramientas psicológicas es indispensable.

Una consecuencia de la comprensión del mediador, aprendiz y herramientas como funcionamiento conjunto en una actividad dialéctica es que los elementos están en continua transformación. Las formas externas de mediación cambian a lo largo del tiempo. Hay una progresión desde las formas materializadas de mediación hacia una mayor dependencia de la mediación verbal en solitario. De igual modo, la calidad del diálogo entre mediador y aprendiz debe también cambiar a medida que el aprendiz se

mueve progresivamente hacia la regulación por sí mismo. Para funcionar como mediador, durante la actividad interpsicológica, la comprensión por parte del mediador de las necesidades del aprendiz debe continuar cambiando para permanecer en línea con el desarrollo del aprendiz. En tanto que actividad dialéctica, el Desarrollo Mediado requiere la negociación entre mediador y aprendiz y un alineamiento de la mediación para descubrir las necesidades de los aprendices.

1. 4. 3 Estudios realizados por investigadores españoles sobre ELE

Pocos son los estudios que se han llevado a cabo en español por investigadores españoles sobre ELE desde la perspectiva sociocultural en general y sobre mecanismos de control en actividades de vacío de información en particular. Hay dos que tratan dos aspectos que conciernen a nuestra investigación: la mediación y la intersubjetividad. González (2001) investigó, basándose en Llobera (1995, 1997), el discurso generado en el aula por los profesores de ELE (que es creado de forma espontánea). El discurso generado en el aula se exterioriza a través de las modificaciones interaccionales, que, nosotros en este estudio hemos conceptualizado como mediación a través del ELE. Por su parte, Batlle (2015), adoptando un enfoque basado en el análisis de la conversación, realizó un estudio, uno de cuyos centros de interés esenciales es el de la intersubjetividad que se establece cuando profesores y alumnos a través de los turnos de habla llegan a una comprensión mutua. Barranco (2014, 2015a, 2015b y 2015c) ha sido de los pocos investigadores españoles que, adoptando un enfoque sociocultural, ha investigado las actividades de vacío de información y, en concreto, los mecanismos de control, objeto de nuestro estudio.

En un estudio sobre las interacciones entre estudiantes de ELE de nivel principiantes y profesores (González, 2001) en un contexto académico, se investigó si las creencias que tenían los profesores sobre la lengua se correspondían con su práctica docente. La investigación se basó en la distinción entre discurso aportado y generado constructos desarrollados por Llobera (1995, 1997).

El discurso aportado lo constituyen muestras de lengua que el profesor y los alumnos llevan al aula, textos escritos interactivos o no, en soporte escrito, audio o video, es decir, muestras y modelos discursivos y lingüísticos prefijados y organizados previamente al desarrollo de la clase. Una característica del discurso aportado es que estas muestras de lengua seleccionadas se basan en las intuiciones y convicciones de los profesores, es decir, en sus creencias.

El discurso generado, por su parte, incluye el discurso monologal del profesor, el discurso dialogal entre el profesor y los alumnos, el discurso dialogal de los alumnos entre sí (ya sea en parejas o en grupos) y los textos escritos de forma conjunta entre los participantes. El discurso generado es aquel que se produce en el aula de forma espontánea cuya función consiste en presentar información, realizar actividades, mantener el contacto social y sobre el que no se ejerce control lingüístico de forma consciente. El objetivo de este discurso es animar a los alumnos a que se involucren en la lengua que pretenden adquirir para que mediante su participación aprendan o demuestren que han aprendido la L2. El discurso generado en el aula tiene como función organizar la aparición de los discursos aportados y facilitar la creación de un interlenguaje del profesor que se acerque al del alumno para facilitarle la comprensión de las instrucciones e indicaciones. El discurso generado tiene una función mediadora, ya que gracias a él pueden introducirse otros discursos en el aula. El objetivo del estudio fue el análisis del discurso generado en la situación de enseñanza-aprendizaje, es decir, el análisis de las interacciones entre profesores y alumnos, no el discurso aportado.

El análisis de los datos -obtenidos tanto de las transcripciones de las interacciones entre profesores y estudiantes como de las transcripciones de los cuestionarios a los que respondieron los profesores- mostró que las creencias de los profesores de ELE basadas en concepciones formales de la lengua no se correspondían con su práctica docente, ya que esta última reflejaba una concepción comunicativa y pragmática de la lengua que hacía emerger en el discurso generado en el aula una serie de comportamientos lingüísticos definidos como modificaciones, es decir, ajustes lingüísticos que se realizan en el transcurso de la interacción entre hablantes de desigual competencia lingüística con el fin de evitar problemas de comprensión que pueden llevar al bloqueo comunicativo. Estas modificaciones pueden clasificarse en dos tipos: interaccionales (aquellas que afectan al desarrollo de la interacción entre profesor y alumnos) y las que afectan al enunciado.

Los datos revelaron que las modificaciones interaccionales que emergieron en el discurso generado fueron: repetición total (en el mismo turno o en otro); repetición parcial de elementos iniciales del enunciado (en el mismo turno y en turnos diferentes) y de elementos intermedios y finales (en el mismo turno y en diferente turno); preguntas de comprobación (dirigidas por el profesor al grupo clase o a alumnos de forma individualizada); reformulaciones (que incluyen la sustitución de un elemento verbal por otro, por un elemento nominal o de un elemento nominal por un adjetivo) y la

reproducción (reproducción exacta del enunciado, reproducción con cambio de entonación, con elementos evaluadores, con cambios de persona gramatical y reproducción parcial).

En el segundo grupo, el de las modificaciones que afectan al enunciado, se incluyeron los enunciados incompletos, bien sea por omisión de pronombres tónicos en función de OD y de OI, bien por ausencia de verbo o de marcas identificadoras de estilo indirecto. Además, forma parte de este grupo el uso abusivo de formas pronominales en función de sujeto y los enunciados que cumplen la función de transmitir órdenes e instrucciones.

El estudio mostró que, aunque los profesores en su discurso generado en el aula utilizaban estas modificaciones, no eran conscientes de ello y que las modificaciones que reflejan una concepción comunicativa de la enseñanza de ELE respondían más a sus intuiciones que a un discurso elaborado de reflexión.

En un estudio (Batlle, 2015) en el que se analizaron las interacciones de estudiantes de ELE de un nivel A1+ se investigó la organización secuencial de las reparaciones centradas en el significado y su repercusión en la intersubjetividad y en la competencia interaccional de los hablantes. El objetivo del estudio fue analizar las diferentes trayectorias de las secuencias de reparación producidas en las interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado en relación con el contexto interaccional en el que se producen para determinar cómo se restablece la intersubjetividad entre los interlocutores y caracterizar la competencia interaccional en el aula describiendo las trayectorias interaccionales de las reparaciones iniciadas por el alumno y por el profesor. El estudio, basado en el análisis de la conversación, entendió la intersubjetividad como la comprensión mutua de acciones y su reconocimiento por parte de los individuos explicitada en una relación entre los turnos de habla que producen los interlocutores en una interacción coordinada.

Los datos mostraron que tanto alumnos como profesores llevan a cabo autorreparaciones autoiniciadas, la mayoría de las cuales se produce en el mismo turno, siendo muy pocas las producidas en el tercer turno. Las producidas por los alumnos tienen lugar por problemas de carácter morfológico, sintáctico y léxico. Las producidas por el profesor son de carácter didáctico y conversacional (centradas en matizaciones, reformulaciones e incorporaciones de nueva información). Las autorreparaciones autoiniciadas en el tercer turno por parte del profesor tienen relación con las autorreparaciones heteroiniciadas por el profesor mismo, puesto que es el profesor quien

formula una reparación en el tercer turno por no ser satisfactorio el turno de habla reparador del alumno. Las autorreparaciones heteroiniciadas por los alumnos son poco frecuentes, generándose por la repetición con entonación ascendente del elemento problemático en solicitudes de corroboración o peticiones de clarificación. Las heterorreparaciones autoiniciadas por los alumnos son de carácter didáctico y son iniciadas a partir de la repetición del elemento reparable con entonación ascendente referidas a problemas de carácter léxico. Las heterorreparaciones heteroiniciadas por el profesor son abundantes realizándose en forma de correcciones encubiertas y finalizaciones del turno de habla del alumno.

En cuanto a la recuperación de la intersubjetividad, varía según el tipo de reparación. Las autorreparaciones autoiniciadas, generadas por alumnos o profesores en un solo turno de habla no implican ruptura de la intersubjetividad y no conforman una secuencia de reparación. Si se producen en el tercer turno, se observa la ruptura de la intersubjetividad. En las reparaciones heteroiniciadas por el alumno se observó que tras la solución del segundo problema se vuelve al primero siendo el profesor el encargado de restablecer la intersubjetividad. Los datos muestran que, en términos generales, la competencia interaccional en el aula se caracteriza porque es el profesor el encargado de restablecer la intersubjetividad.

Por su parte, Barranco (2009) en un estudio sobre interacciones entre profesor y estudiantes de ELE de nivel A1 en el aula, y basándose en el interaccionismo social, investigó la influencia de las modificaciones conversacionales del profesor, que en nuestro estudio hemos conceptualizado como mediación, en la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices. Se llegó a la conclusión de que las estrategias de feedback positivo (repeticiones, expansiones, perífrasis...), mediante las cuales el profesor corrobora la gramaticalidad de una producción anterior, fueron más utilizadas que las de feedback negativo (reformulaciones, claves metalingüísticas, sonsacamientos, correcciones explícitas) mediante las cuales se señala cómo el aprendiz puede reparar una producción previa. Dentro del feedback positivo, se observó una mayor utilización de las repeticiones y dentro del negativo un mayor uso del feedback implícito frente al explícito (la corrección explícita), siendo las reformulaciones las estrategias de feedback implícito más utilizadas. Asimismo, se llegó a la conclusión de que las modificaciones conversacionales que introduce el profesor no representan una influencia significativa en la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices existiendo un equilibrio entre la ayuda proporcionada por el profesor a través

de las modificaciones y los mecanismos internos mediante los que los aprendices reestructuran su conocimiento lingüístico.

Asimismo, en un estudio sobre las interacciones entre dos estudiantes de ELE durante la realización de una actividad de vacío de información, Barranco (2015c) investigó los mecanismos de control que se despliegan para establecer la intersubjetividad. Los participantes pueden compartir el mismo objetivo para realizar la actividad, pero pueden adoptar diferentes perspectivas o interpretar los símbolos lingüísticos desde perspectivas divergentes (Tomasello, 1999a, 2003). En este sentido, un constructo esencial para entender cómo los aprendices comprenden sus intenciones es el de la intersubjetividad que se conceptualizó como la comprensión de las intenciones del otro, aunque sean diferentes a las de uno mismo (Marusov, 1996) y como la capacidad para la descentración y para adoptar la perspectiva del otro (Piaget e Inhelder 1997). Asimismo, Barranco se basó en la concepción de símbolo significante de Mead (1922) muy cercana a la de signo de Vygotsky (1978), como apunta Gillespie (2007). Tanto Vygotsky como Mead conciben el signo o símbolo lingüístico como un dispositivo que comprende dos perspectivas: la de actor (el *yo*) y la de observador (el *tú*). El símbolo es intersubjetivo en la medida en que evoca la perspectiva de actor y de observador en cada uno de los participantes al mismo tiempo, y es entonces cuando un interlocutor interioriza la perspectiva del otro y puede ver la suya desde el punto de vista del otro. Las dos perspectivas son evocadas en el símbolo, y uno mismo es el *yo* (su perspectiva) y el *tú* (la perspectiva del otro) simultáneamente.

Los resultados revelaron que los participantes despliegan de forma explícita dos tipos de mecanismos para controlar la intersubjetividad: anclaje y control de las palabras del otro. Dentro del anclaje, se distinguieron dos tipos de mecanismos: señalamientos explícitos (de la propia perspectiva y de la perspectiva del otro), mediante los que se evitan ambigüedades sobre la perspectiva adoptada, y control de la ubicación del otro (peticiones de clarificación y verificaciones de confirmación), mediante las que se ejerce un control sobre la perspectiva del otro cuando se considera que no está clara. Gracias al control de las palabras del otro (mecanismo evaluativo y metadiscursivo, mediante el cual un interlocutor reproduce las palabras del otro introduciéndolas con un verbo informativo, como *decir*, haciendo uso de entonación interrogativa), los interlocutores vuelven atrás para consolidar su conocimiento sobre la perspectiva del otro.

A través de estos mecanismos, los participantes señalan sus perspectivas, clarifican y consolidan su conocimiento sobre la perspectiva del otro, comprenden sus intenciones, y eliminan ambigüedades y malentendidos ocasionados por interpretaciones divergentes de los símbolos lingüísticos o por un conocimiento compartido inadecuado. Estos mecanismos aseguran la comprensión de los símbolos por parte de ambos interlocutores, aunque hayan sido interpretados de formas diferentes, estableciendo la intersubjetividad y la *bidireccionalidad* del signo. Cada interlocutor sabe desde qué perspectiva habla el otro y qué interpretación adjudica el otro a los símbolos. Gracias al despliegue de estos mecanismos, cada uno puede clarificar la perspectiva del otro y, así, adoptarla; cada uno puede ser él mismo (el *yo*) y el otro (el *tú*) al mismo tiempo.

El establecimiento de la intersubjetividad ha sido investigado por Barranco en otros estudios. Basándose en la antropología cultural (Tomasello, 1999, 2003), en el interaccionismo simbólico (Mead, 1922) y en la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), Barranco (2015a) concluyó que durante la realización de una actividad de vacío de información, para establecer la intersubjetividad y comprender las intenciones del otro, los estudiantes de ELE despliegan tres tipos de mecanismos de control: control de la perspectiva propia a través del señalamiento, control de la perspectiva del otro a través de peticiones de clarificación, confirmaciones y verificaciones de confirmación, y control de reversibilidad, mecanismo mediante el que los estudiantes son capaces de adoptar, explícitamente, la perspectiva del otro. En otro estudio basado en idénticas premisas conceptuales -incorporando, además, el enfoque de la mente dialógica (Bakhtin, 1981)- Barranco (2014) observó, durante la realización de una actividad de vacío de información por parte de estudiantes de ELE, el proceso de tutorización en el que hay un cambio de perspectiva, ya que uno de los participantes (el novicio) deja de adoptar su procedimiento de resolución de la tarea y se alinea con el procedimiento de resolución de la tarea que le proponer el otro (el tutor) y en ocasiones intenta volver a adoptar su anterior procedimiento. Las conclusiones revelaron que los estudiantes despliegan tres tipos de mecanismos de control: un mecanismo desplegado por el tutor, que le alerta de que el novicio intenta volver a adoptar su perspectiva anterior y que hace emerger la atención conjunta y la planificación compartida en el procedimiento compartido propuesto por el tutor (que nosotros hemos conceptualizado en este estudio como mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia); un mecanismo que alerta de que el otro participante adopta un procedimiento diferente al suyo (que

nosotros hemos conceptualizado en este estudio como mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas) y un mecanismo desplegado por el novicio, mediante el cual este ejerce un control sobre su cambio de perspectiva, que le permite distanciarse de su voz anterior y adoptar la voz prestada del tutor. Por último, en otro estudio de similares características (Barranco, 2015b), se observó la existencia de un mecanismo que alerta de la multiplicidad de perspectivas cuando se produce un conflicto de perspectivas entre los participantes, que supone un desdoblamiento en el interlocutor que lo despliega (el *yo*) al ponerse en el lugar del otro (el *tú*).

1. 5 Los mecanismos de control

Este apartado está dividido en dos partes. En la primera parte presentamos nuestra conceptualización de los mecanismos de control basada en el enfoque sociocultural. En la segunda parte presentamos los tipos de mecanismos de control que distinguimos en este estudio y explicamos su fundamentación.

1. 5. 1 Conceptualización y definición de mecanismo de control

1. 5. 1. 1 Los mecanismos de control desde el enfoque sociocultural

El concepto de mecanismo de control que presentamos en este estudio se basa en una visión de la cognición humana que hunde sus raíces en el enfoque histórico-cultural, en el que se basa la teoría sociocultural. La principal asunción de este enfoque (Arievitch, 2008: 38) es que la cognición humana es una actividad social colaborativa que no puede ser reducida a procesos fisiológicos en el cerebro o a ninguna información individual que se procese solo en la mente. En lugar de eso, la cognición es vista como un “estiramiento” más allá de una mente aislada individual dentro de sistemas culturales, de artefactos y actividades que permiten procesos cognitivos que se realizan en comunidades sociales. Dentro de la teoría histórico-cultural, como seguidor de Vygotsky, Luria y Leontiev, emerge la figura del psicólogo Galperin quien defendió que las nuevas funciones mentales surgen a partir de la actividad humana significativa uniendo, de este modo, la tradición investigadora del enfoque histórico-cultural con la teoría de la actividad (Arievitch, 2008: 40-43).

Galperin (1992b, 1935, cit. por Arievitch y van der Veer, 2004: 168-169; Arievitch, 2008: 40-41) compartió con el enfoque histórico-cultural que el fenómeno de la conciencia no se puede investigar a medida que aparece en la introspección (a partir de las representaciones mentales) ni tampoco sobre la base de fenómenos del comportamiento vistos a través de la observación. Los procesos psicológicos no se pueden explorar en la mente individual, sino que hay que encontrar sus orígenes en las relaciones que ligan los organismos con el entorno centrándose en cómo esas relaciones se desarrollan en su evolución y en su historia. En esta orientación investigadora subyace el concepto de actividad de Leontiev, según el cual los procesos psicológicos emergen de actividades que conectan organismos vivos con el entorno, y el concepto de desarrollo humano que es conducido por actividades prácticas (Leontiev, 1978, 1981a, cit. por Arievitch: 2008: 41). Desde esta perspectiva, se defiende la unidad “organismo-

entorno” como un sistema unificado de interacciones en oposición a unidades discretas separadas.

Las premisas de esta orientación defendida por Galperin (Arievitch, 2008: 41; Arievitch y van der Veer, 2004: 169) son: (1) el estudio de los procesos psicológicos en su desarrollo (ontogenia, filogenia, historia sociocultural); (2) una perspectiva del funcionamiento de la mente humana, según la cual, esta se origina de formas humanas y de prácticas sociales; (3) la exploración del papel de la mediación de las herramientas culturales y de los procesos de interiorización. En relación con este último punto, un concepto esencial tanto para Galperin como para Leontiev es el carácter exclusivamente humano del desarrollo tanto en la apropiación de la cultura como de las herramientas. Una noción clave, en este sentido, es la de actividad significativa dirigida a objetivos donde todos los componentes (objetivos, significados y formas de actividad) son, necesariamente, formas sociales, culturales e históricas mediadas a través de herramientas. De este modo, al considerar la interacción social mediada por herramientas como fuente del desarrollo, se rompe la barrera infranqueable entre mundo externo e interno. La mente humana se concibe como un producto directo de las formas externas de vida humana.

1. 5. 1. 2 El concepto de “actividad orientada” de Galperín

Esta visión de la mente centrada en las prácticas sociales le llevó a Galperin (Arievitch y van der Veer, 2004) a estudiar cuándo y por qué los individuos son conscientes del flujo de los acontecimientos, por qué emerge la regulación consciente de la conciencia y cuáles son los mayores beneficios de los procesos no automáticos en relación con los procesos automáticos.

En el trabajo de Galperín (Arievitch y van der Veer, 2004: 170) la relación entre procesos automáticos y no automáticos es vista desde la perspectiva de su importancia adaptativa. Galperin consideró los procesos fisiológicos como instancias de la regulación automática (donde cada estímulo, sea interno o externo, desencadena mecanismos ya existentes de reacción relevante) y los contrastó con la regulación psicológica, también denominada no automática o consciente, que se desarrolla cuando las formas automáticas se muestran insuficientes para la supervivencia de los organismos. Desde el punto de vista de Galperin (1992b, cit. por Arievitch y van der Veer, 2004: 170; Arievitch, 2008: 49), el factor más importante que da cuenta de la emergencia de la regulación mental es la contradicción entre la inconstancia creciente

del entorno respecto de los organismos, que cada vez llegan a ser más móviles, y la necesidad de actuar inmediatamente sin ensayos físicos preliminares. Lo que se necesita para que un organismo sobreviva es un mecanismo de adaptación totalmente nuevo por el que las acciones deberían llevarse a cabo no físicamente, sino en base a la imagen ideal que existe mentalmente. Galperin (Arievitch, 2008) defendió que la imagen mental: “makes it possible to thoroughly examine an emerging new situation and to anticipate the consequences of any action prior to its physical execution” (p. 49),

La imagen mental aparece, según Galperín (1992b: 54, cit. por Arievitch y van der Veer, 2004: 170), cuando las regulaciones automáticas existentes son insuficientes, cuando se origina algo nuevo y peligroso, en aquellos casos en los que es mejor *refrenar* la actuación de alguna acción automática hasta que las circunstancias sean clarificadas. Ello supone un retraso o disminución en la acción, por una parte, y, por otra parte, el desarrollo o refuerzo de la orientación exploratoria de la actividad, con el objeto de clarificar la situación y guiar la acción sobre las bases de un nuevo, y todavía no consolidado, significado de las cosas.

La noción de “actividad orientada” de Galperin implica el concepto de “toma de conciencia” del individuo ante la aparición de un problema frente a situaciones de incertidumbre que requieren la comparación y la elección entre perspectivas antes de actuar, concepto este ya investigado anteriormente por James (1879, 1890, cit. por Arievitch y van der Veer, 2004: 160). La actividad orientada de Galperín también asume la visión de la conciencia como el testimonio de un conflicto cuando el individuo se enfrenta a una nueva situación que requiere respuestas diversas o cuando debe reconciliar objetivos conflictivos, concepción en la que coincide con Gross (1921, cit. por Arievitch y van der Veer, 2004: 159). En este sentido, Galperin defendió que la imagen mental hace posible examinar la nueva situación emergente y anticipar las consecuencias de cualquier acción previa antes de su ejecución física (Arievitch y van der Veer, 2004: 171). Galperin distinguió cuatro fases dentro de la actividad orientada basada en la imagen mental: presentación de la posible área de acción para un individuo (exploración de las circunstancias para anticipar la efectividad de una acción); evaluación de su necesidad para la acción; planificación de una acción apropiada y monitorización y corrección.

Galperin conceptualizó la regulación no automática como un sistema de acciones mentales realizadas con el propósito de orientarse por uno mismo en una

situación nueva que permita un comportamiento eficiente en un entorno complejo y en constante cambio (Arievitch y van der Veer, 2004: 173).

1. 5. 1. 3 Conceptualización de los mecanismos de control en este estudio

En la conceptualización de los mecanismos de control que presentamos en este estudio asumimos muchas de las ideas del enfoque histórico-cultural defendidas por Galperin al definir la regulación consciente o no automática, como son la toma de conciencia por parte del individuo cuando se enfrenta con un problema o dificultad en su relación con el entorno, la conceptualización de los artefactos de mediación (en nuestro caso del ELE) en tanto que herramientas para solucionar un problema, la inhibición o retraso en la acción durante el proceso de regulación o control y la visión de mecanismo como guía y orientación del individuo ante una situación problemática, incierta o cambiante en el entorno.

Adoptando un enfoque sociocultural y asumiendo las ideas que acabamos de exponer de Galperin respecto de la regulación consciente o no automática, entendemos los mecanismos de control en este estudio como aquellos dispositivos que surgen en la relación entre un aprendiz de ELE y su entorno, es decir, entre un aprendiz de ELE y la realización de una actividad de vacío de información (que incluye las relaciones que se establecen entre el interlocutor que despliega los mecanismos y el otro interlocutor con el que interactúa y con el que realiza la actividad de forma conjunta, por un lado, y las relaciones de ese mismo interlocutor con la actividad considerada como objeto) cuando ambos interlocutores se enfrentan de forma conjunta con el reto de llevar a cabo la actividad.

Estos mecanismos se despliegan (o lo que es lo mismo emerge la regulación o control consciente) cuando hay un problema o dificultad en la realización de la actividad, cuando el aprendiz de ELE se enfrenta ante una situación de incertidumbre; surgen como recurso adaptativo ante diversas alternativas; requieren la elección de una perspectiva antes de actuar y suponen la inhibición o el retraso de la acción y la planificación de la ejecución.

Los mecanismos de control “detectan”, despiertan la “conciencia” de la existencia de un problema o dificultad. El problema o dificultad ante el cual se despierta la conciencia puede ser de diverso tipo y en función de esa diversidad los hemos clasificado y etiquetado. Los problemas ante los que se puede enfrentar el interlocutor al realizar la actividad pueden consistir en cómo establecer la atención conjunta con el otro

interlocutor (por ejemplo, a través del señalamiento), en clarificar la perspectiva adoptada por el otro interlocutor o la adjudicación de un significado a un símbolo lingüístico por parte del otro (peticiones de clarificación), en consolidar la comprensión sobre la perspectiva del otro interlocutor (verificaciones de confirmación), etc.

Los mecanismos de control dirigen la atención del otro interlocutor o de uno mismo hacia un problema usando artefactos de mediación como es el ELE, aunque no siempre, ya que puede ocurrir que se despliegue el mecanismo sin que se ponga en marcha el ELE como herramienta de mediación. A través del despertar de la conciencia y de la mediación a través del ELE, los interlocutores dirigen la atención del otro o de uno mismo hacia un problema e intentan solucionarlo. De este modo, estos mecanismos ayudan al aprendiz que los despliega a “sobrevivir” durante la realización de la actividad, a adaptarse y a superar las dificultades ante las que se enfrenta.

Los mecanismos de control intentan obtener la comprensibilidad de una situación problemática y exploran las circunstancias de una situación nueva ante la que se necesita una respuesta, o bien se despliegan para resolver un problema creado anteriormente por los interlocutores mismos.

Los mecanismos de control “orientan”, “guían” al aprendiz de ELE ante una situación nueva, en la que el entorno -es decir, la realización de la actividad de vacío de información en colaboración con el otro interlocutor y las relaciones con el otro interlocutor- es cambiante. Es en este sentido en el que los mecanismos de control pueden definirse como dispositivos que emergen para adaptarse a una situación ante la que se produce una incertidumbre o para enfrentarse a una dificultad ante la que hay que actuar.

1. 5. 2 Clases de mecanismos de control en este estudio

1. 5. 2. 1 Señalamiento

El señalamiento ha sido conceptualizado desde la antropología cultural (Enfield, 2008: 224-225; Tomasello, 2003b: 47-49) como una herramienta mediante la cual los seres humanos establecen la atención conjunta. Mediante el señalamiento, el ser humano dirige y comparte la atención de otro ser humano hacia objetos y acontecimientos del mundo exterior (Tomasello, 1999a: 62-63; Tomasello y Rakoczy, 2003: 127) y como resultado de ello la cognición humana se convierte en social. Para que se establezca la atención conjunta gracias al señalamiento es necesario que el destinatario reconozca, identifique o comprenda el referente, la intención (Tomasello et

al., 2007: 707) o la posición del que señala (Sidnell, 2015: 368-369). El acto de señalar puede indicar diferentes perspectivas para cada uno de los interlocutores (Tomasello et al., 2007) en cuyo caso han de coordinar sus acciones (Tomasello, 2014: 44-46; Tomasello et al., 2005) en torno a planes o acciones coordinadas socialmente (intenciones). Cada interlocutor puede adoptar una perspectiva diferente a la del otro, pero tienen que coordinar sus acciones en un comportamiento denominado “intencionalidad compartida”. Reconocer el referente y la intención del emisor subyacente al señalamiento depende del terreno común que comparten ambos interlocutores. El reconocimiento de la intencionalidad del otro interlocutor ha sido conceptualizado como intersubjetividad (Sidnell, 2015) (sobre esta cuestión, puede consultarse el apartado 1. 2. 1). Desde la teoría sociocultural (van Compernelle, 2015), el señalamiento en L2 ha sido conceptualizado como una herramienta psicológica de mediación mediante la cual el tutor o aprendiz más capaz, de forma explícita e intencional, dirige, controla o guía las acciones o el comportamiento de otro individuo para que interiorice la L2.

Nosotros entendemos el señalamiento en este estudio como un mecanismo mediante el cual un interlocutor dirige la atención (y la intención) del otro interlocutor hacia un objeto intentando compartir la atención conjuntamente. Para que el señalamiento contribuya a establecer la atención conjunta, es necesario que el otro interlocutor comprenda (reconozca) el referente y las intenciones subyacentes a dicho señalamiento. En una actividad de vacío de información, cuando los participantes señalan en la tabla hacia un objeto mediante un símbolo lingüístico, adjudican a ese símbolo lingüístico (relacionado con la perspectiva: fila, casilla, sentido de la orientación) una intencionalidad en la que subyace un procedimiento de resolución de la tarea. Si un interlocutor señala en dirección a la fila primera y, dentro de esa fila, hacia la segunda casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha, significa que su procedimiento de resolución de la tarea está basado en un sentido de la orientación de izquierda a derecha y que “segunda” significa segunda casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha. Es decir, señalamiento equivale a intencionalidad en la que subyace un procedimiento de resolución de la tarea. Si el otro interlocutor no comprende las intenciones subyacentes al señalamiento (al procedimiento de resolución de la tarea), puede dirigir su atención hacia un objeto diferente al señalado por su compañero. En esta situación, el oyente al no comprender, al no “reconocer”, la

intencionalidad adjudicada al símbolo por el hablante, no “reconoce” el procedimiento de resolución de la tarea subyacente al señalamiento.

En los casos en los que no hay comprensión o “reconocimiento” del señalamiento, se produce un conflicto de perspectivas. El símbolo entonces adquiere dos significados, uno para cada interlocutor. Por ejemplo, si un interlocutor, el hablante, señala mediante el símbolo lingüístico “tercera” para referirse a un objeto y el otro interlocutor, el oyente, no comprende la intencionalidad de ese señalamiento, el oyente puede ubicar el objeto en la tercera casilla adoptando una orientación (un procedimiento de resolución de la tarea) de izquierda a derecha o adoptando la contraria, es decir, de derecha a izquierda. *Tercera* adquiere un significado diferente para cada hablante. Para uno, puede significar la tercera casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha (su procedimiento de resolución de la tarea) y para el otro la tercera casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda (su procedimiento de resolución de la tarea).

La falta de explicitación de los parámetros que conforman la perspectiva por parte del que señala puede crear falsos sobreentendidos sobre la perspectiva adoptada que den lugar a divergencias de perspectivas. La confianza en sobreentendidos basados en un señalamiento “insuficiente” que no esté sometido a mecanismos de control puede originar malentendidos que den lugar a perspectivas divergentes.

El señalamiento se puede llevar a cabo recurriendo a la fragmentación horizontal de la tabla (filas), vertical (columnas), al orden de la casilla dentro de la fila o dentro de la columna (primera, segunda...) o a la orientación (de izquierda a derecha o de derecha a izquierda). Cabe diferenciar dos tipos de señalamiento: señalamiento de la perspectiva propia y señalamiento de la perspectiva del otro interlocutor.

Atendiendo a la mayor o menor explicitación de los parámetros que conforman la perspectiva, el señalamiento puede oscilar entre ausencia total (el interlocutor no señala hacia ningún objeto en la tabla, es decir, no señala su perspectiva o la del otro interlocutor en absoluto) y un señalamiento minucioso. Cuando el señalamiento define la situación de una forma minuciosa y exhaustiva haciendo referencia al máximo número de parámetros -fragmentación horizontal o vertical, orientación (izquierda o derecha), orden de la fila o de la columna (primera, segunda o tercera), orden de la casilla dentro de la fila o la columna- lo hemos denominado *anclaje*. También incluimos bajo la denominación de *anclaje* otros mecanismos como peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro. Todos estos mecanismos combinados unos con otros y desplegados de forma inmediata, tienen

como objetivo clarificar la perspectiva del otro interlocutor o la de uno mismo para evitar cualquier malentendido o ambigüedad sobre la perspectiva adoptada, en la que subyace un procedimiento de resolución de la tarea, o sobre el significado adjudicado a los símbolos lingüísticos. El objetivo del anclaje es no dar por sobreentendido ningún parámetro que conforma la perspectiva clarificando las intenciones de uno mismo o las del otro interlocutor. De este modo, se aleja la posibilidad de adoptar perspectivas diferentes, se favorece el establecimiento y mantenimiento de la atención conjunta y el significado compartido de los símbolos lingüísticos.

1. 5. 2. 2 Peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones

La denominación de algunos de los mecanismos de control que presentamos en este estudio (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones) tienen su origen en una tradición investigadora en adquisición de segundas lenguas que comienza a finales de los años setenta y principios de los ochenta con la formulación de la hipótesis de la interacción dentro del interaccionismo social. Nosotros hemos conservado los nombres, pero adoptando una perspectiva basada en un enfoque sociocultural y en la antropología cultural, hemos conceptualizado estos movimientos que se producen entre profesor y estudiantes o entre los mismos estudiantes de una forma diferente a como fueron definidos en un principio dotándoles de otras funciones y conceptualizándolos en tanto que mecanismos de control.

1. 5. 2. 3 Las modificaciones conversacionales

Desde el interaccionismo social, Long (1983; 1985, cit. por Doughty, 2000: 169) estuvo de acuerdo con Krashen en que para que tenga lugar la adquisición de una segunda lengua es condición necesaria la comprensión del *input*, pero cuestionó que fuera condición suficiente. Defendió en su “hipótesis de la interacción” que el *input* se hace comprensible no por la simple modificación del *input* mismo (habla más lenta, reducción de la complejidad sintáctica y léxica), sino gracias a las modificaciones conversacionales o de la estructura de la interacción que introducen los hablantes nativos para hacer comprensible el *input* a los hablantes no nativos. Entre estas modificaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la conversación entre nativos y no nativos distinguió entre estrategias y tácticas (Long, 1983: 131-132). Mediante las estrategias, el hablante evita un problema conversacional. Gracias a las tácticas, repara el discurso cuando surge un problema. Dentro de las estrategias, que implican una

planificación previa de gran alcance para dirigir la conversación, incluyó las verificaciones de comprensión. Las verificaciones de comprensión (“¿De acuerdo?” “¿OK?” “¿Comprendes?”) muestran un esfuerzo por parte de los hablantes nativos por anticipar y prevenir una ruptura en la comunicación (este tipo de modificación conversacional, así como los otros tipos propuestos por el interaccionismo social puede consultarse en la tabla 5).

Tabla 5

Las modificaciones conversacionales según la teoría de la hipótesis de la interacción

Modificaciones conversacionales	Definición	Ejemplos
	Recursos del hablante nativo para hacer comprensible el <i>input</i> al hablante no nativo cuando surge un problema en la conversación (Long, 1983).	
	Modifican y reestructuran la interacción durante la negociación del significado cuando los aprendices anticipan, perciben o experimentan dificultades en la comprensibilidad del mensaje (Pica, 1994).	
Peticiones de clarificación	Expresiones del hablante nativo para obtener clarificación. Reparan un problema clarificándolo.	“No te sigo” (Long, 1983). “Inténtalo otra vez” (Long, 1983; Long y Sato, 1983). “No comprendo”. “¿Qué significa?” (Long y Sato, 1983). “¿Qué es esto?” (Doughy, 2000)
Verificaciones de confirmación	Repetición de la producción precedente del otro hablante con entonación ascendente para confirmar la comprensión. Reparan un problema confirmando la comprensión. Anticipan un problema (la ruptura de la comunicación).	“¿Sí?” “¿No?” (Long, 1983; Long y Sato, 1983).
Verificaciones de comprensión	Anticipan un problema (la ruptura de la comunicación).	“¿Comprendes?” “¿De acuerdo?” “¿OK?” (Long, 1983; Long y Sato, 1983). “¿Todo el mundo comprende la palabra...?” (Long y Sato, 1983).
Repeticiones	Evitan y reparan un problema	

Dentro de las tácticas, cuyo objetivo consiste en solucionar de forma espontánea un problema que surge a corto término, Long incluyó las peticiones de clarificación y las verificaciones de comprensión.

Las peticiones de clarificación fueron definidas (Long. 1983: 137) como cualquier expresión del hablante nativo cuyo objetivo consiste en obtener una clarificación de la producción precedente del hablante no nativo. En su mayor parte consisten en preguntas para las que se requiere que el interlocutor proporcione nueva información o vuelva a codificar la información aportada con anterioridad. A diferencia de las verificaciones de confirmación, no existe la presuposición por parte del hablante de que ha comprendido o escuchado al otro interlocutor. Aunque las preguntas son la forma más frecuente de las peticiones de clarificación, también pueden codificarse con frases como *No te sigo* o imperativos como *Inténtalo otra vez*.

Las verificaciones de confirmación fueron definidas (Long. 1983: 137) como cualquier expresión por parte del hablante nativo que sigue inmediatamente a una producción del otro hablante cuyo objetivo consiste en obtener la confirmación de que la producción anterior ha sido escuchada o comprendida correctamente. Las verificaciones de confirmación están siempre construidas mediante preguntas. Implican la repetición de toda o de parte de la producción precedente con entonación ascendente. Van seguidas de una simple confirmación (“Sí”, mmm) y no requieren nueva información por parte del otro hablante.

Dentro de las modificaciones conversacionales, Long (1983: 138) distinguió un tercer grupo formado por estrategias y tácticas cuya función consiste tanto en evitar un problema como en repararlo. Dentro de este tercer grupo incluyó las repeticiones de una producción propia (que incluyen repetición parcial o completa y repetición exacta o semántica, que equivale a una paráfrasis) y las repeticiones de la producción de otro hablante. Estos tres tipos de modificaciones conversacionales fueron definidos como recursos cuyo objetivo consiste en hacer el *input* comprensible para que no se produzcan rupturas en la conversación.

Esta investigación que giró en torno a la hipótesis de la interacción, entendida como orientada al *input* (Hall, 2003: 166), cuyo centro de interés giraba en torno a cómo hacer el *input* comprensible, dedicó especial atención a investigar el papel desempeñado por el habla del profesor, el *feedback* correctivo y la corrección del error en el análisis de la interacción en el aula.

En esta línea de investigación sobre el papel del habla y del *feedback* del profesor en el aula dentro del enfoque interaccionista social basado en la hipótesis de la interacción, Long y Sato (1983: 270) investigaron el habla del profesor en el aula e identificaron como modificaciones conversacionales: la repetición, la paráfrasis, diversas formas de reparar el discurso y las preguntas del profesor.

Adaptando la clasificación de Kearsley (1976, cit. por Long y Sato, 1983: 274), Long y Sato (1983: 274-275) distinguieron cuatro tipos de preguntas del profesor de L2 dentro del aula: ecoicas, epistémicas, expresivas y de control social. Dentro de las preguntas ecoicas incluyeron peticiones de clarificación, verificaciones de comprensión y verificaciones de confirmación. Las preguntas ecoicas tienen como objetivo pedir la repetición de una producción o confirmar que una producción lingüística ha sido interpretada como se esperaba (“¿Perdón?” “¿Qué?” “¿Uh?”). Las preguntas ecoicas permiten distinguir la dirección del flujo de la información de producciones precedentes (como puede verse en la tabla 6) y el grado en el que la conversación es negociada a través de la modificación de la estructura interaccional. Por ejemplo, las verificaciones de confirmación son más frecuentes en el discurso del profesor cuando la información ha sido expresada anteriormente por los estudiantes. Implican una repetición completa o parcial de forma exacta o semánticamente, de una producción previa del hablante, y equivalen a un *sí* o un *no* con entonación ascendente (“¿Sí?” “¿No?”). Sirven para obtener la confirmación de que los usuarios han escuchado o comprendido la producción previa del profesor.

Tabla 6

Preguntas ecoicas

Preguntas ecoicas	Función
Peticiones de clarificación	Permiten distinguir la dirección del flujo de información de producciones precedentes
Verificaciones de confirmación	
Verificaciones de comprensión	

Nota. Fuente: tomado de Long y Sato (1983).

Las verificaciones de comprensión son expresiones emitidas por el hablante nativo cuyo objetivo consiste en establecer si la producción precedente ha sido comprendida por el hablante no nativo. Están formadas por repeticiones de toda o de parte de la producción precedente con entonación ascendente o por preguntas

(“¿Comprendes?” “¿De acuerdo?” “¿OK?” “¿Todo el mundo comprende la palabra...?”).

Las peticiones de clarificación están constituidas frecuentemente por preguntas, aunque también incluyen afirmaciones como “No comprendo” o “Inténtalo otra vez”.

Un constructo de extraordinaria relevancia dentro del interaccionismo social es el de negociación del significado (Doughty, 2000). La negociación del significado tiene lugar cuando hay una interrupción de la comunicación, durante la conversación entre hablantes nativos y no nativos, debida a las demandas de la tarea y a las limitaciones en la habilidad lingüística de los hablantes no nativos. La negociación del significado tiene como objetivo resolver problemas lingüísticos y para ello los hablantes clarifican las producciones del interlocutor y las suyas propias confirmando o comprobando la comprensión en un proceso de reparación en el que el hablante menos competente “estira” el *input* y/o su producción en L2. Las peticiones de clarificación, al igual que las verificaciones de la comprensión y las verificaciones de la confirmación, forman parte de secuencias de negociación del significado que, según los interaccionistas sociales, facilitan la adquisición de la lengua por parte de los hablantes no nativos en interacción con los hablantes nativos durante el desarrollo de tareas de comunicación en el aula. En una secuencia de negociación del significado (Doughty, 2000: 164) se pueden distinguir los siguientes componentes: desencadenante (una producción que no haya sido comprendida), señal, respuesta y reacción. Las modificaciones conversacionales están incluidas dentro de las señales. Las señales pueden consistir en peticiones de clarificación (“¿Qué es esto?”) que indican falta de comprensión, verificaciones de la confirmación (el hablante comprende algo, pero busca estar más seguro u obtener una mayor comprensión) o verificaciones de la comprensión. La secuencia de negociación incluye algún ajuste lingüístico que ofrece una oportunidad al aprendiz para hacer más comprensible la L2 y acercarse más a la lengua meta.

Las diferentes modificaciones que tienen lugar durante la negociación del significado transforman y reestructuran la interacción que tiene lugar cuando los aprendices y sus interlocutores anticipan, perciben o experimentan dificultades en la comprensibilidad del mensaje (Pica, 1994: 494). A medida que negocian, realizan un trabajo lingüístico para alcanzar la comprensibilidad, bien sea repitiendo el mensaje literalmente, modificando su sintaxis, cambiando sus palabras o modificando su forma o significado. Al repetir palabras, parafrasear, pedir que se repita el mensaje o

segmentarlo en unidades más pequeñas, se facilita el procesamiento del mensaje por parte del aprendiz y la comprensión del significado (Mackey, 2007; Pica, 1994).

Dentro del interaccionismo social, las peticiones de clarificación, al igual que las verificaciones de confirmación y las verificaciones de comprensión, han sido catalogadas de diferentes formas (Pica, 1994: 497). Las peticiones de clarificación (junto a las verificaciones de la confirmación y a los señaladores) implican, según algunos investigadores (Pica et al., 1989 y Pica et al., 1991, cit. por Pica, 1994: 497), la posibilidad de identificar a través de ellas la intencionalidad del hablante (como recogemos en la tabla 7).

Tabla 7

Las modificaciones conversacionales como indicadores de la intencionalidad del hablante

Modificaciones conversacionales	
Peticiones de clarificación	Permiten al investigador identificar la intencionalidad del hablante
Verificaciones de confirmación	
Señaladores	

Nota. Fuente: tomado de Pica (1994).

Algunas de las modificaciones conversacionales a las que venimos haciendo referencia, junto a otros movimientos que se despliegan durante la interacción en el aula entre profesor y aprendices de L2, han sido conceptualizadas como elementos integrantes del *feedback* correctivo del profesor (Lyster y Ranta, 1997, 2007). Cualquier *feedback* correctivo (Lyster y Ranta, 2007: 152-153) pertenece a una de estas formas: o reformulaciones (*recasts*) o interrupciones (*prompts*). Las reformulaciones suministran a los aprendices una reformulación en la propia lengua meta sobre su producción, que todavía está lejos de la lengua meta, proporcionándoles la forma correcta ya sea implícitamente (a través de reformulaciones propiamente dichas) o explícitamente (a través de correcciones explícitas). Las interrupciones, a diferencia de las reformulaciones, no proporcionan a los estudiantes la forma correcta en lengua meta, sino pistas que les estimulan a recuperar las formas correctas de lo que ya saben ofreciéndoles oportunidades para reparar por sí mismos. Las interrupciones incluyen una variedad de señales como sonsacamientos (*elicitation*), pistas metalingüísticas, peticiones de clarificación y repeticiones del profesor (tal y como puede verse en la tabla 8).

Tabla 8*Feedback correctivo del profesor*

Reformulaciones	Proporcionan la forma correcta
Reformulaciones	Implícitamente
Corrección explícita	Explícitamente
Interrupciones	No proporcionan la forma correcta. Son señales que suministran pistas para que los aprendices reparen por sí mismos.
Sonsacamientos	
Pistas metalingüísticas	
Peticiones de clarificación	
Repeticiones	

Nota. Fuente: tomado de Lyster y Ranta (2007).

1. 5. 2. 4 Las modificaciones conversacionales desde la perspectiva de la teoría sociocultural

El enfoque de investigación de segundas lenguas basado en la hipótesis de la interacción y en la negociación del significado ha sido puesto en cuestión desde la teoría sociocultural (Brooks y Donato, 1994). Según Brooks y Donato (1994: 262), la investigación del aprendizaje de una segunda lengua basada en la negociación del significado asume que el discurso del estudiante es el resultado de codificar, descodificar y modificar las representaciones internas de la nueva lengua y la interacción verbal es conceptualizada (Pica et al., 1991: 353, cit. por Brooks y Donato, 1994: 262) como una serie de intercambios de señales y respuestas a través de los cuales los aprendices intentan comprender el significado literal de las producciones lingüísticas. Es decir, el análisis de la interacción de la lengua meta durante tareas comunicativas queda reducido a descubrir las formas en las que los aprendices “abren” los mensajes lingüísticos y logran la comprensión literal mediante peticiones de clarificación y verificaciones de comprensión para que, gracias a estas formas de negociación, el lenguaje se haga comprensible y quede disponible para el procesamiento lingüístico por parte del aprendiz (Pica, 1987, cit. por Brooks y Donato, 1994: 262).

Esta conceptualización de la comunicación humana, denominada “metáfora del conducto” (Reddy, 1979, cit. por Brooks y Donato, 1994: 262) basada en la codificación y descodificación (Bickhard, 1991, cit. por Brooks y Donato, 1994: 262) implica establecer correspondencias con lo ya conocido, con representaciones internas ya

existentes, pero no da cuenta de las nuevas representaciones en lengua meta. Por otro lado, la perspectiva de codificación y decodificación fracasa a la hora de capturar cómo el habla interactúa con el entorno y produce transformaciones de las situaciones sociales a medida que las construye. El análisis del habla en segunda lengua desde la perspectiva sociocultural va más allá de la simple transmisión y comprensión de mensajes y de la revisión de la producción verbal con nuevas preguntas centrándose, por el contrario, en investigar el papel del habla como actividad cognitiva (Ahmed, 1988; Donato, 1988, cit. por Brooks y Donato, 1994: 263), como herramienta que permite la construcción conjunta del conocimiento, de las tareas y de los procedimientos para resolverlas. Al concebir el habla como herramienta de mediación semiótica que permite organizar, coordinar y planificar las propias acciones y las de los otros, los individuos, desde la perspectiva sociocultural, no están separados de la actividad semiótica que media la actividad (como se entiende desde la perspectiva de la codificación y decodificación), sino que individuo y herramientas son concebidos como un conjunto irreductible (Brooks y Donato, 1994: 264).

Desde la perspectiva sociocultural, los estudiantes a través del habla durante la realización de tareas comunicativas en el aula no llevan a cabo una negociación para establecer correspondencias con representaciones ya existentes, sino que utilizan el habla como herramienta para construir la tarea, es decir, para establecer cómo es presentada y comprendida la tarea, qué objetivos se formulan los estudiantes para completarla, cómo establecen una orientación para sí mismos y para su compañero creando, así, una realidad social compartida al definir los procedimientos de construcción de la tarea de la misma forma alcanzando, de este modo, la intersubjetividad (Rommetveit, 1979a, cit. por Brooks y Donato, 1994: 266).

El modelo de comunicación de codificación y decodificación basado en la metáfora del conducto ha sido puesto en cuestión desde la teoría sociocultural desde otro punto de vista (Donato, 1994). Tal y como apunta Savignon (1991, cit. por Donato, 1994: 34), desde una perspectiva de la comunicación basada en la codificación y decodificación, el significado aparece como algo fijo e inmutable para ser enviado y recibido, perdiéndose la naturaleza colaborativa en la construcción del mismo y quedando el análisis limitado a explicar la habilidad para llevar a cabo interacciones lingüísticas. El problema con esta orientación es que asume que el proceso de adquisición es individual y no reconoce la importancia de las relaciones sociales entre los individuos. Más concretamente, defiende que, aunque los individuos están situados

socialmente, los procesos de adquisición de L2 permanecen como una lucha solíptica para recibir, analizar e incorporar el *input* en el desarrollo del sistema lingüístico (Donato, 1994: 35), es decir, la mente individual es vista como el único locus del pensamiento y del aprendizaje (Larsen y Freeman, 2007, cit. por van Compernelle, 2015: 4). El desarrollo de la gramática de la interlengua permanece como algo abstracto, un proceso solitario y secreto en las mentes de los aprendices en lugar de estar disponible en las relaciones sociales entre ellos. Por el contrario, desde la teoría sociocultural, como defiende Vygotsky (Donato, 1994: 35-36), el desarrollo cognitivo se revela, en primer lugar, en las relaciones sociales, en la interacción entre individuos. es decir, es interpsicológico, social. Por ejemplo, en la realización de tareas de resolución de problemas en parejas en el aula las acciones son dirigidas a objetivos y orientadas hacia la construcción conjunta de la comprensión implícita de la tarea y hacia el establecimiento de procedimientos para resolverla y los aprendices son capaces de formular por sí mismos, internamente, objetivos y subobjetivos sin la intervención externa del profesor.

Para Vygotsky (cit. por Donato, 1994: 38), la consciencia es conocimiento construido conjuntamente y la dimensión individual de la conciencia es derivada y secundaria. Esta perspectiva difiere del punto de vista que mantiene que la interacción social proporciona oportunidades para suministrar *input* lingüístico a los aprendices, quienes desarrollan, ellos solos sobre la base de su conocimiento interno, los mecanismos de procesamiento de la lengua. En contraste, la posición de Vygotsky asigna a la interacción social un estatus de desarrollo, esto es, el desarrollo es la actividad situada. La interacción social, desde esta perceptiva, es un mecanismo para el desarrollo individual desde el momento en que, en presencia de un participante más capaz, el novicio es dirigido y opera dentro del espacio de los procesos estratégicos del experto para resolver un problema. Durante la resolución de un problema, el individuo experimentado guía, sostiene y conforma las acciones del novicio que, a su vez, interioriza los procesos estratégicos del experto.

Un tercer punto de desacuerdo entre los teóricos del interaccionismo social y la teoría sociocultural que nos interesa destacar se refiere a la conceptualización del *feedback* (Aljaafreh y Lantolf, 1994). El *feedback* correctivo, señalan Aljaafreh y Lantolf (1994), puede estar centrado en el mensaje o en el código, ser iniciado por uno mismo o por otro, desarrollarse implícitamente (a través de verificaciones de comprensión, verificaciones de confirmación y reformulaciones) o de forma explícita

(proporcionando el profesor o el hablante nativo la forma correcta acompañada, a veces, de una explicación) o se puede defender que un tipo de *feedback* (explícito o implícito) sea más efectivo que otro para facilitar el aprendizaje (Aljaafreh y Lantolf, 1994: 465). Pero lo importante no reside en estas cuestiones, lo esencial es que, sea cual sea el tipo de *feedback*, las modificaciones que lo constituyen han de ser negociadas conjuntamente entre experto y novicio cuando construyen dentro de la ZDP (Aljaafreh y Lantolf, 1994: 466-467) una estructura conjunta a través de la actividad dialógica (para la estructuración de la atención conjunta en segundas lenguas, puede consultarse el apartado 1. 2. 4).

Basándose en la concepción de la L2 como herramienta de mediación para construir las funciones superiores (planificar, el aprendizaje, evaluar), Aljaafreh y Lantolf conceptualizaron el *feedback* correctivo en L2 como mediación o regulación (véase apartado 1. 4. 1: “El *feedback* como regulación”). Los diferentes tipos de mediación o regulación fueron recogidos en una escala regulatoria (que puede consultarse en la tabla 4) en la que de forma graduada, y del nivel 0 al 12, se proponía que los movimientos de regulación iban de lo más implícito (números bajos: 0, 1, 2) -y en estos movimientos el novicio se encontraba cerca de la etapa de regulación por sí mismo- a la regulación más explícita (números altos de la escala: 10, 11, 12) -y en estos movimientos el novicio estaba dentro de la etapa de regulación por otro-. Mediante estos tipos de *feedback* conceptualizados como movimientos regulatorios (interrupciones del aprendiz o del tutor, preguntas, repeticiones, señalamientos implícitos y explícitos, pistas, provisión de la forma correcta, explicaciones gramaticales, provisión de ejemplos), el tutor conjuntamente con el novicio dirige la atención de este hacia los errores guiándolo y ayudándole en el tipo de mediación que necesita.

Desde esta perspectiva, los tipos de corrección de error (tanto implícito como explícito) tienen un carácter social (se negocian entre dos individuos: el experto y el novicio) y son mediados a través del habla como herramienta de mediación (el *feedback*). Este carácter social existe dentro de la escala regulatoria incluso ya en el nivel 0. Aunque en el nivel 0 el aprendiz lee, busca y corrige los errores de forma independiente sin la ayuda del tutor, es un nivel claramente social: “since... the learner undertakes to correct her composition at the request of the tutor; thus, this activity is situated within the larger event of error correction, which begins when the student enters the tutor’s office” (Aljaafreh y Lantolf, 1994, p. 471).

Por otro lado, el *feedback* está en relación con el desarrollo, es decir con el proceso de apropiación o interiorización. El desarrollo en una segunda lengua se refleja no solo en la habilidad para generalizar lo que ha sido apropiado o interiorizado por parte del aprendiz, sino también en la forma de ayuda que conjuntamente se negocia entre aprendiz y tutor (Aljaafreh y Lantolf, 1994: 480), es decir, el desarrollo depende de si la ayuda a través del *feedback* es más o menos explícita. Cuanta más ayuda necesita un novicio (más depende del tutor), más explícito es el *feedback* en tanto que mediación y entonces el individuo se sitúa en la etapa de regulación por otro (relaciones intermentales) y los tipos de regulación estarían en los últimos niveles de la escala regulatoria (como puede consultarse la tabla 4). Cuanto más implícita es la ayuda (menos depende el novicio del tutor), más implícito es el *feedback* y entonces el individuo se sitúa cerca de la etapa de regulación por sí mismo (relaciones intramentales) y los tipos de regulación se situarían en los primeros niveles de la escala regulatoria.

Desde esta perspectiva, y a modo de resumen, podemos decir que las modificaciones conversacionales, así denominadas por los interaccionistas sociales (el *feedback*), se convierten en mediación o regulación, en una herramienta psicológica de mediación (es decir, dirigida a la mente de otro individuo) mediante la cual, de forma explícita, el individuo más capaz dirige la atención de otro menos capaz hacia un problema (la producción de una forma lingüística, el desarrollo de una habilidad o la construcción de una función superior en lengua meta) con el objetivo de organizar, dirigir y guiar el uso de las herramientas psicológicas y de interiorizarlas (para la mediación a través de la L2 puede consultarse el apartado 1. 1. 2. 2, y para la interiorización el apartado 1. 1. 4). Además, las modificaciones conversacionales tienen un carácter social y ello en un doble sentido. Las peticiones de clarificación, las verificaciones de comprensión o las repeticiones son sociales, por un lado, porque forman parte de las relaciones interpsicológicas (las que tienen lugar entre los individuos) y, por otra parte, porque mediante ellas los aprendices construyen de forma conjunta las funciones superiores (atención conjunta, evaluación, planificación).

Gracias al *feedback* correctivo conceptualizado como mediación, se lleva a cabo la transición de las relaciones intermentales (que se desarrollan durante la etapa de regulación por otro durante la cual el comportamiento del novicio depende de la mediación del experto para producir la forma correcta) a las intramentales (que se desarrollan durante la etapa de regulación por uno mismo en la que el aprendiz es capaz

de producir por sí mismo las formas correctas en lengua meta sin la dependencia del tutor) (para la transición de las relaciones interpersonales a las intrapersonales, puede consultarse el apartado 1. 1. 3. 2) Es decir, desde esta perspectiva basada en el enfoque sociocultural, las modificaciones conversacionales conceptualizadas como regulación contribuyen a la interiorización de las formas gramaticales o de las habilidades o funciones superiores.

Por último, no queríamos dejar de mencionar en este apartado la conceptualización del *feedback* desde la perspectiva basada en la ED (Lantolf, 2011, 2012; Lantolf y Poehner, 2010; Poehner e Infante, 2015, 2017) que integra instrucción y desarrollo dentro de la ZDP y a la que nos hemos referido en los apartados 1. 1. 2. 2 y 1. 4. 2. Desde este enfoque (ED), el *feedback*, como parte integrante de la mediación, no solo promueve el desarrollo, sino que lo diagnostica identificando las habilidades emergentes de los aprendices en L2 considerándose las respuestas de los aprendices al *feedback* como índice de habilidades que están en proceso de formación. Es decir, se considera que el *feedback* tiene una función evaluativa. Desde uno de los dos tipos de mediación propuestos por la ED, la intervencionista, según la cual, las tareas y materiales son seleccionados de antemano con el objeto de predecir las dificultades con las que se van a enfrentar los aprendices, se han ordenado los diferentes tipos de *feedback* en una escala que va del más implícito al más explícito (como puede verse en la tabla 1). En esta escala la pausa estaría en lo más alto de la tabla y correspondería a la mediación más implícita y la explicación de la respuesta correcta correspondería a la mediación más explícita de la escala.

1. 5. 2. 5 Peticiones de clarificación

Dentro del interaccionismo social, y desde la teoría de la hipótesis de la interacción, las peticiones de clarificación han sido conceptualizadas como uno de los tipos de modificaciones conversacionales o de la estructura de la interacción que introducen los hablantes nativos para hacer comprensible el *input* a los no nativos evitando, así, una ruptura en la comunicación (Long, 1980: 82-83, cit. por Foster y Ohta, 2005: 410; Long, 1982) (esta conceptualización de las peticiones de clarificación, así como las que proponen otros enfoques puede consultarse en la tabla 9). Dentro de las modificaciones conversacionales, las peticiones de clarificación forman parte de la categoría de tácticas mediante las cuales los hablantes reparan el discurso cuando surge un problema (Long, 1983: 132), frente al otro tipo que distingue Long, el de estrategias,

cuyo objetivo consiste en anticiparse al surgimiento de un problema. Desde la perspectiva de la hipótesis de la interacción (Long, 1983), las peticiones de clarificación, tal y como hemos señalado en el apartado 1. 5. 2. 3, son definidas como cualquier expresión del hablante nativo cuyo objetivo consiste en obtener una clarificación de una producción precedente. Adoptan, en su mayor parte, la forma de preguntas que requieren que el interlocutor proporcione nueva información o vuelva a codificar la información aportada con anterioridad, aunque también pueden revestir forma de frases (*No te sigo*) o de imperativos (*Inténtalo otra vez*).

Tabla 9

Las peticiones de clarificación según el interaccionismo social, la teoría sociocultural y la antropología cultural

Interaccionismo social

Modificación conversacional mediante la cual un hablante nativo hace comprensible el *input* al hablante no nativo para que no se produzcan rupturas en la conversación (Long, 1980, 1983, 1985).

Táctica mediante la cual los hablantes reparan un problema.

Expresiones (generalmente preguntas) del hablante nativo para obtener clarificación de la producción precedente. También pueden ser frases (*No te sigo*) o imperativos (*Inténtalo otra vez*).

Pregunta ecoica que permite distinguir la dirección del flujo de la información (Long y Sato, 1983): *No comprendo ¿Qué significa? ¿Cómo? ¿Qué?*

Expresiones que indican que la elocución precedente no se ha comprendido claramente solicitándose la repetición o una reformulación (Spada y Fröhlich, 1995): *¿Perdona?*

En una secuencia de negociación del significado, señal que sigue a un desencadenante (producción que no ha sido comprendida) que indica falta de comprensión: *¿Qué es esto?* (Doughy, 2000).

Identificadores implícitos que permiten conocer la intencionalidad del hablante (Pica, 1994; Pica et al., 1989; Pica et al., 1991).

Interrupciones del profesor que no proporcionan al aprendiz la forma correcta en lengua meta, sino que le empujan (son pistas) a reparar por sí mismos las formas correctas de lo que ya saben (Lyster y Ranta, 2007).

Teoría sociocultural

Forman parte de la lengua en L2 en tanto que herramienta cognitiva de mediación para dirigir la actividad a objetivos, construir el significado conjuntamente con el otro participante y construir de forma conjunta el procedimiento de resolución de la tarea (Brooks y Donato, 1994).

Forman parte de las relaciones interpersonales entre los aprendices de L2 para construir conjuntamente la tarea con otros interlocutores y facilitan la construcción conjunta del conocimiento (Donato, 1994).

Función instrumental del lenguaje para conformar subobjetivos subordinados a un objetivo de índole superior (Lantolf et al., 2015).

Más que desplegarse para superar una ruptura en la comunicación, emergen como un tipo de ayuda para construir conjuntamente el conocimiento de forma colaborativa con otro estudiante o ayudar en la construcción de la tarea de forma compartida (Foster y Ohta: 2005).

Forman parte de las herramientas psicológicas de mediación mediante las cuales un aprendiz de L2 puede regular, controlar, guiar o mediar las acciones de otro durante la realización de una actividad para dirigir de forma intencional y explícita la actividad psicológica de otro aprendiz cuando se enfrenta a un problema de comprensión (van Compernelle, 2015).

Antropología cultural

Uno de los tres tipos de discurso mediante el que un participante adopta una perspectiva conceptual, intentando conciliar perspectivas discrepantes, identificar las partes de la expresión lingüística que no han sido comprendidas y reformularlas, intentando comprender y coordinar la propia perspectiva con la del otro interlocutor (*¿Qué? ¿Qué has dicho?*) (Tomasello, 1999a)

Las peticiones de clarificación fueron catalogadas (junto a las verificaciones de confirmación y las verificaciones de comprensión), al analizar las preguntas del profesor en el aula, desde un enfoque de adquisición de segundas lenguas que defiende la hipótesis de la interacción (Long y Sato, 1983), como preguntas ecoicas cuya función consiste en pedir la repetición de una producción o en confirmar que una producción lingüística ha sido interpretada como se esperaba. Las preguntas ecoicas permiten distinguir la dirección del flujo de la información de producciones precedentes. Preguntas y expresiones como “¿Qué significa?” “No comprendo” “¿Cómo?” “¿Qué?” pueden ser catalogadas dentro de las peticiones de clarificación (Long y Sato, 1983).

Spada y Fröhlich (1995, cit. por Balcárcel, 2006: 355) establecieron que las peticiones de clarificación indican que la elocución precedente no se ha comprendido claramente y que se solicita la repetición o una reformulación. Una petición de clarificación puede ser “¿Perdona?” seguido de una reparación.

Las peticiones de clarificación, al igual que las verificaciones de la comprensión y las verificaciones de la confirmación, (Doughty, 2000) forman parte de secuencias de negociación del significado que, según los interaccionistas sociales, facilitan la adquisición de la lengua por parte de los hablantes no nativos en interacción con los hablantes nativos durante el desarrollo de tareas de comunicación cuando hay una interrupción de la comunicación debida a las demandas de la tarea y a las limitaciones en la habilidad lingüística de los hablantes no nativos. Las peticiones de clarificación (“¿Qué es esto?”) en una secuencia de negociación del significado (Doughty, 2000: 164) forman parte de las señales que siguen a un desencadenante (una producción que no haya sido comprendida) e indican falta de comprensión. Dentro de esta misma línea de investigación, las peticiones de clarificación han sido también definidas como identificadores implícitos a través de los cuales los investigadores

pueden identificar la intencionalidad del hablante (Pica et al., 1989 y Pica et al., 1991, cit. por Pica, 1994: 497).

En las investigaciones sobre el *feedback* correctivo del profesor (Lyster y Ranta, 1997, 2007), las peticiones de clarificación han sido conceptualizadas como parte integrante del mismo. Según Lyster y Ranta (2007), las peticiones de clarificación forman parte de uno de los dos tipos de *feedback* del profesor, el de las interrupciones, caracterizadas porque no proporcionan la forma correcta al aprendiz (como sí lo hace el otro tipo de *feedback*, el de las reformulaciones), sino que, más bien, empujan a los aprendices a reparar por sí mismos suministrándoles pistas que les incitan a recuperar las formas correctas de lo que ya saben.

Las peticiones de clarificación, que junto a las verificaciones de confirmación desde la perspectiva del interaccionismo social tienen como función hacer comprensible el *input*, son conceptualizadas de manera muy diferente desde la teoría sociocultural (Brooks y Donato, 1994: 262). En la medida en que las peticiones de clarificación forman parte del habla y que el habla desde la teoría sociocultural no sirve, simplemente, para codificar y decodificar mensajes ni para su simple transmisión y comprensión, sino que tiene una función cognitiva como herramienta de mediación, las peticiones de clarificación, en tanto que habla, funcionan como una herramienta cognitiva para construir la actividad de forma conjunta y los procedimientos para resolverla creando una realidad social compartida, sirviendo, además, para organizar, coordinar y planificar las propias acciones y las de los otros (Brooks y Donato, 1994).

El interaccionismo social concibe las estrategias de negociación del significado (entre las que se encuentran las peticiones de clarificación) según un modelo de comunicación cuyo objetivo es que a través de ellas el aprendiz de forma individual comprenda y clarifique mensajes, entendiendo el desarrollo lingüístico como algo individual, fijo e inmutable (Donato, 1994: 34-36). Muy por el contrario, desde la perspectiva vygotskyana, el significado lo construyen los aprendices de forma colaborativa, a través de las relaciones interpersonales, para, posteriormente, desarrollarse dentro del individuo (relaciones intrapersonales). Desde este punto de vista, las peticiones de clarificación pertenecen al ámbito de las relaciones interpersonales, son sociales y facilitan la construcción conjunta del conocimiento. Desde la perspectiva de Vygotsky, el desarrollo cognitivo es, en primer lugar, interpsicológico, social, se revela en la interacción social. Por ejemplo, en la resolución de problemas en parejas en el aula las acciones son dirigidas a objetivos y orientadas

hacia la construcción conjunta de la comprensión implícita de la tarea y al establecimiento de procedimientos para resolverla y los aprendices son capaces de formular por sí mismos, de forma interna, objetivos y subobjetivos sin la intervención externa del profesor (Donato, 1994: 35-36). El aprendizaje, desde esta perspectiva, tiene una función intencional y significativa, está dirigido a objetivos (Lantolf et al., 2015: 223). En este sentido, las peticiones de clarificación conforman un subobjetivo que ayuda al logro de otros objetivos de índole superior, lo que refleja el papel instrumental del lenguaje.

La teoría sociocultural ha puesto en cuestión la conceptualización de las peticiones de clarificación (así como de las verificaciones de confirmación y las verificaciones de comprensión) llevada a cabo por el enfoque cognitivo (Foster y Ohta, 2005: 410-414), tal y como fue hecha por Long (1980, cit. por Foster y Ohta: 410). Desde el punto de vista cognitivo (Gass y Selinker, 1994: 209, cit. por Forster y Ohta, 2005: 413), las estrategias de negociación del significado, como peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y verificaciones de comprensión, surgen cuando los participantes necesitan interrumpir el flujo de la conversación para que ambas partes comprendan la producción, es decir, cuando se produce un problema de comprensión que necesita ser clarificado, cuando hay una ruptura de la comunicación o cuando la comunicación fracasa, y es a través de estas estrategias o modificaciones conversacionales como los interlocutores de forma individual superan un problema de comprensión. Sin embargo, desde el enfoque sociocultural, estas estrategias son conceptualizadas de diferente modo atendiendo a dos cuestiones. Su puesta en marcha no se hace de forma individual, sino social, en colaboración con otro individuo, ya que el desarrollo del lenguaje es, esencialmente, un proceso social y la mente y el aprendizaje son vistos como distribuidos e intermentales, incrustados en la interacción social. Y, en segundo lugar, desde la teoría sociocultural, se pone el énfasis no en la ruptura de la comunicación, sino en la colaboración conjunta. Es decir, las peticiones de clarificación son un tipo de ayuda para construir el conocimiento conjuntamente con otros individuos.

Desde una perspectiva que une la teoría sociocultural y el análisis de la conversación, las peticiones de clarificación forman parte de las herramientas psicológicas de mediación (junto a las pistas e interrupciones) mediante las cuales un individuo puede regular, controlar, guiar o mediar las acciones de otro durante la realización de una actividad (van Compernelle, 2015: 64) para dirigir de forma

intencional y explícita la actividad psicológica de otro aprendiz cuando se enfrenta a un problema de comprensión (van Compernelle, 2015: 11-12).

Desde un enfoque basado en la antropología cultural, las peticiones de clarificación forman parte de la función del lenguaje como herramienta en la adopción de una perspectiva conceptual (Tomasello, 1999a: 170-171) (véase apartado 1. 2. 2). Las peticiones de clarificación (“¿Qué?” “¿Qué has dicho?”) son una de las tres formas mediante las cuales un hablante en interacción con otro puede adoptar una perspectiva conceptual y “reescribir” sus propias representaciones conceptuales. Las peticiones de clarificación, junto a otros dos tipos de discurso (expresión explícita de perspectivas diferentes, de desacuerdos y de malentendidos, por un lado, y expresión del punto de vista sobre el punto de vista del otro, por otro lado), implican la toma de perspectiva, el intento de conciliar perspectivas discrepantes, de resolver los puntos de vista discrepantes que han sido explícitamente expresados, de identificar las partes de la expresión lingüística que no ha sido comprendida y reformularla, de comprender y coordinar la propia perspectiva con la del otro interlocutor.

En este estudio conceptualizamos las peticiones de clarificación como un mecanismo de control que se despliega cuando surge un problema de comprensión sobre una producción anterior. A través del habla como herramienta cognitiva que dirige la atención del otro interlocutor hacia un problema, mediante este mecanismo un interlocutor intenta obtener clarificación sobre producciones precedentes. El interlocutor que despliega este mecanismo intenta comprender la intencionalidad incrustada en los símbolos lingüísticos de la producción del otro interlocutor en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea o una perspectiva determinada. A través de las peticiones de clarificación, los interlocutores eliminan la ambigüedad de los símbolos lingüísticos intentando clarificar qué significado les adjudica el otro interlocutor en función del procedimiento de resolución de la tarea que adopta. De este modo, este mecanismo contribuye a delimitar el significado compartido de los símbolos lingüísticos y a obtener clarificación sobre el procedimiento de resolución de la tarea adoptado por el otro interlocutor.

El despliegue de este mecanismo facilita la construcción conjunta de la tarea ya que, al comprender la intencionalidad y el procedimiento de resolución de la tarea incrustados en los símbolos lingüísticos producidos por el otro interlocutor, el interlocutor que lo despliega puede seguir adoptando su procedimiento de resolución de la tarea (y comprender el procedimiento que adopta el otro interlocutor) o puede adoptar

el procedimiento del otro interlocutor y alinearse con él o, en todo caso, coordinar sus acciones conjuntamente con el otro interlocutor y planificar acciones futuras. Al proporcionar clarificación sobre el procedimiento adoptado por el otro interlocutor, el despliegue de este mecanismo facilita la comprensión de la intencionalidad de los interlocutores contribuyendo, de este modo, al establecimiento de la intersubjetividad.

Las peticiones de clarificación, desplegadas junto con otros mecanismos facilitan, el *anclaje*. Desplegadas durante el proceso evaluativo, contribuyen a confirmar o modificar las actuaciones anteriores de los participantes clarificando el procedimiento de resolución de la tarea adoptado por el otro interlocutor y eliminando ambigüedades y malentendidos relativos a la adjudicación de significado a los símbolos lingüísticos y al procedimiento adoptado por los interlocutores durante todo el desarrollo de la actividad.

1. 5. 2. 6 Repeticiones

Las repeticiones han sido conceptualizadas desde la teoría de la hipótesis de la interacción (Long, 1983) como uno de los tipos de modificaciones conversacionales que introducen los hablantes nativos durante el curso de la interacción para hacer comprensible el *input* a los no nativos (esta conceptualización de las repeticiones, así como la propuesta por la teoría sociocultural puede consultarse en la tabla 10). Las repeticiones fueron incluidas por Long (1983) en un tercer tipo de modificaciones -los otros dos son las estrategias, que sirven para anticipar un problema, y las tácticas que sirven para repararlo-, que unen características de estas dos, ya que tanto sirven para anticipar un problema como para repararlo.

Tabla 10

Las repeticiones según los enfoques interaccionista social y sociocultural

Interaccionismo social
Modificación conversacional emitida por profesores o nativos para hacer comprensible el <i>input</i> a los no nativos con el objeto tanto de anticipar un problema como de repararlo (Long, 1983).
Parte integrante del <i>feedback</i> del profesor o del estudiante que señala la comprensión de una producción lingüística anterior.
Carácter evaluativo: confirman o verifican la comprensión o señalan la falta de comprensión (Gaies, 1983).
Pista que ayuda al aprendiz a recuperar la forma correcta de lo que ya sabe ofreciéndole la oportunidad de reparar por sí mismo (Lyster y Ranta, 2007).
Estrategia del profesor que permite superar bloqueos comunicativos y facilitar la comunicación:

facilita la comprensión de los estudiantes de ELE resumiendo información previa, repara enunciados ambiguos o incorrectos, expresa dudas y llama la atención del estudiante sobre algún aspecto concreto (González, 2011).

Teoría sociocultural

Herramienta de mediación mediante la cual un participante (el tutor) dirige la atención del otro (el novicio) de forma conjunta y negociada hacia un problema -delimitando su localización- durante la transición de la regulación por otro a la regulación por uno mismo en el proceso de interiorización de las formas lingüísticas y de construcción de las funciones superiores (Aljaafreh y Lantolf, 1994).

Dentro de la ED forman parte de la mediación gracias a la cual se identifican las habilidades emergentes de los aprendices en proceso de maduración. Son un recurso que contribuye al desarrollo (la interiorización) y tienen carácter evaluativo (Poehner e Infante, 2015; 2017).

Dentro del modelo de mediación intervencionista de la ED forman parte de la mediación implícita en una escala de regulación que va de lo más implícito (pausa) a lo más explícito (explicación) en los números 2 (el profesor repite la frase entera en forma de pregunta) y 3 (el profesor repite solo la parte de la frase con error) (Lantolf y Poehner, 2010; Poehner y Lantolf, 2005).

Confirman la comprensión, señalan un error, marcan una producción no esperada y expresan comprensión para animar a un compañero a continuar (Ohta, 2005).

Crean una perspectiva compartida de la tarea (establecen la intersubjetividad), constituyen un dispositivo de mediación para crear un plan cognitivo común, negociar objetivos y subobjetivos. Construyen un espacio de andamiaje en el que construir sobre lo conocido, elaborar hipótesis y evaluar formas lingüísticas (Antón y DiCamilla, 1998, 2009; DiCamilla y Antón, 1997).

Las repeticiones entre estudiantes de enseñanza primaria que trabajan entre sí en grupo pueden funcionar como andamiaje (el objetivo es completar la tarea) y sirven para centrarse en la tarea, distribuir la ayuda y mantener un espacio en el que trabajar (pensar, formular hipótesis o evaluar); las repeticiones del profesor en interacción con grupos de estudiantes que sigue un enfoque de ED funcionan como mediación (desarrollo de una función cognitiva nueva), sirven para comprometer cognitivamente a los estudiantes en resolver problemas, corregirse a sí mismos y reflexionar sobre lo que se ha dicho (Davin y Donato, 2013).

En un estudio sobre el *feedback* de los aprendices en el aula de L2, Gaies (1983) defendió un papel activo de los aprendices en su interacción con los profesores. Los aprendices toman la iniciativa, hacen preguntas, interrumpen las explicaciones que no son necesarias y confusas y no dudan en indicar si han comprendido o no. Es decir, no solo el profesor proporciona *feedback* sobre las producciones del aprendiz, también los aprendices proporcionan *feedback* sobre las producciones del profesor. El *feedback* del aprendiz (Gaies, 1983: 192) es definido como la información proporcionada por este último al profesor sobre la comprensibilidad y la utilidad de las producciones lingüísticas del profesor. Las repeticiones fueron incluidas en este estudio dentro del *feedback* que proporciona el aprendiz a las producciones del profesor en la categoría denominada “reaccionar al *feedback*”. Este tipo de *feedback* se caracteriza porque es indicativo de la comprensión o no comprensión del contenido (Gaies, 1983: 198) y por

su carácter evaluativo teniendo como objetivo no la “corrección”, sino la comprensibilidad de una producción anterior (Gaies, 1983: 210). Entre estas producciones de carácter evaluativo se encuentran las repeticiones en las que se pueden distinguir tres tipos: repetición para confirmar (repetición de una palabra o de una producción entera, con o sin entonación ascendente, mediante la cual el aprendiz señala comprensión o verifica si la producción ha sido correctamente escuchada); repetición de una producción para señalar falta de comprensión (señales acompañadas por otras señales no verbales y paralingüísticas) y peticiones de repetición (señales que facilitan el procesamiento o la verificación de la comprensión).

Dentro de la línea de investigación del *feedback* del profesor, las repeticiones han sido conceptualizadas como uno de los dos tipos de *feedback* que proporciona el profesor al estudiante en el aula de L2 (Lyster y Ranta, 2007). Uno de ellos (las reformulaciones) proporciona la forma correcta. Las repeticiones se incluyen en un segundo tipo de *feedback*, las interrupciones, definidas como señales que empujan al aprendiz a reparar por sí mismos y que no proporcionan a los estudiantes la forma correcta en lengua meta, sino pistas que les animan a recuperar las formas correctas de lo que ya saben ofreciéndoles oportunidades para reparar por sí mismos.

Dentro de la línea de investigación del interaccionismo social centrada en los estudios de ELE y más concretamente en el discurso del profesor (González, 2011), se han definido las repeticiones como estrategias del profesor que permiten superar bloqueos comunicativos y facilitar la comunicación. Las funciones de las repeticiones en el discurso del profesor pueden resumirse en una (González, 2011: 233) como es facilitar la comprensión, y ello se lleva a cabo resumiendo la información presentada previamente, reparando enunciados ambiguos o incorrectos, manifestando dudas, llamando la atención de los estudiantes sobre algún aspecto concreto o insistiendo en el mismo.

Dentro de la teoría sociocultural, las repeticiones forman parte del *feedback* que se proporcionan entre sí y de forma colaborativa y conjunta un hablante competente (profesor, compañero más competente o tutor) y otro que no lo es (aprendiz o novicio). Mediante el *feedback* conceptualizado como mediación o regulación (Aljaafreh y Lantolf, 1994), un hablante dirige la atención del otro hacia un problema proporcionando el tutor una ayuda que es negociada de forma conjunta entre él y el novicio con el objeto de construir funciones superiores (atención conjunta, evaluación o aprendizaje). Las repeticiones forman parte de la escala de movimientos regulatorios

sobre la corrección de composiciones escritas en L2 confeccionada por Aljaafreh y Lantolf (1994) (escala que puede consultarse en la tabla 2), que va de la mediación más implícita en el número 1 (construcción de una estructura colaborativa con la presencia de tutor y novicio en el mismo espacio) a la más explícita en el número 12 (el tutor proporciona ejemplos de la estructura). Los movimientos situados en los primeros números de la escala están cerca de la regulación por uno mismo. Los situados en los últimos números son propios de la regulación por otro. En esta escala las repeticiones se sitúan en el número 5 (“movimientos regulatorios mediante los cuales el tutor delimita la localización del error”) casi a mitad de camino entre ambos extremos, es decir, entre la regulación por otro y regulación por uno mismo.

Desde la perspectiva investigadora de la ED (véanse apartados 1. 1. 2. 2 y 1. 4. 2) que enfatiza el compromiso de mediadores y aprendices dentro de la ZDP en lo que Vygotsky describió como actividad interpsicológica (Poehner e Infante, 2015: 165), las repeticiones forman parte de la mediación mediante la cual se identifican las habilidades emergentes de los aprendices que están en proceso de maduración. A través de la mediación, se diagnostica el desarrollo de los aprendices porque sus respuestas revelan las habilidades que están en proceso de formación (Poehner e Infante, 2015: 166). Las repeticiones forman parte de la medicación junto a las interrupciones, otro tipo de *feedback*, y las preguntas-guía, que se despliegan cuando los aprendices se enfrentan a dificultades, con el objeto de determinar hasta qué punto los aprendices han desarrollado la comprensión sobre las características de la L2 (Poehner e Infante, 2017: 238). Es decir, desde el punto de vista de la ED, las repeticiones, en tanto que forman parte del *feedback* conceptualizado como mediación, contribuyen al desarrollo, o sea, a la interiorización, y son al mismo tiempo un recurso evaluativo de las capacidades en proceso de formación del novicio.

Dentro de uno de los tipos de mediación propuestos por el enfoque de la ED, la mediación intervencionista (Lantolf y Poehner, 2010: 15-16; Poehner y Lantolf, 2005: 239), que predice las dificultades a las que se va a enfrentar el aprendiz previamente a las actuaciones de los estudiantes, las repeticiones forman parte de una escala de regulación (escala que puede consultarse en la figura 1) que va de la mediación más implícita (pausa) a la más explícita (el profesor explica el porqué de la utilización de la forma correcta). En esta escala, las repeticiones se sitúan en el ámbito de la regulación implícita, en el número 2 de la escala (el profesor repite la frase entera en forma de pregunta) y en el número 3 (el profesor repite solo la parte de la frase con error).

En estudios sobre las funciones sociocognitivas del habla en L2 desde la perspectiva sociocultural se ha investigado la repetición en el habla de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel principiantes que colaboraban en la composición de tareas de escritura (Antón y DiCamilla, 1998 y DiCamila y Antón, 1997, cit. por Antón, 2010: 14). El análisis de la repetición evidenció su papel relevante en el establecimiento del andamiaje (plano cognitivo) y de la intersubjetividad (plano social) (véase apartado 1. 4. 1). Mediante la repetición de formas lingüísticas, los alumnos fueron capaces de construir un espacio sobre lo ya conocido que les permitió mantenerse concentrados, elaborar hipótesis y evaluar formas lingüísticas. Al mismo tiempo, la repetición de formas propias o del compañero fomenta la visión compartida de la actividad, ya que permite a la pareja de estudiantes hablar con una voz única y aceptar las sugerencias del otro sin discusión ni comentario dando coherencia al discurso y estableciendo, así, la intersubjetividad. Estas mismas funciones observadas en la repetición por parte de estudiantes de español de nivel principiantes fueron también detectadas en otros grupos estudiantes de español de nivel avanzado (Antón y DiCamila, 2009) observándose que la repetición es un dispositivo de mediación para crear un plan cognitivo común, la intersubjetividad y la negociación de objetivos y subobjetivos.

Por su parte, Ohta (2005, cit. por Davin y Donato, 2013: 8), al examinar las verificaciones de confirmación de estudiantes de japonés como lengua extranjera de tercer año de universidad, exploró las diversas funciones de las repeticiones y descubrió que a menudo son usadas para confirmar la comprensión, señalar un error, marcar una producción no esperada y expresar comprensión para animar a su compañero a continuar.

Dentro del mismo enfoque sociocultural, en un estudio sobre el trabajo en pequeños grupos de estudiantes de español como lengua extranjera en la escuela primaria (Davin y Donato, 2013), las repeticiones han sido consideradas como una estrategia fundamental tanto para el andamiaje como para la mediación. Basándose en la distinción entre andamiaje y mediación establecida por Poehner (2008, cit. por Davin y Donato, 2013: 6), según la cual, si la finalidad de la asistencia consiste en ayudar a los aprendices a desarrollar una función cognitiva nueva, se puede denominar mediación y si es proporcionada para completar la tarea, puede hablarse de andamiaje, compararon grupos de estudiantes que interactuaban entre ellos y grupos de estudiantes interactuando con un profesor que adoptaba un enfoque de ED intervencionista para

investigar si la asistencia que tenía lugar en ambos tipos de grupos podía calificarse de andamiaje o de mediación. Compararon las repeticiones entre ambos grupos y observaron que las repeticiones de los estudiantes funcionaban como andamiaje sirviendo para centrarse en la tarea, distribuir la ayuda y mantener un espacio en el que trabajar (pensar, formular hipótesis o evaluar) tal y como sostienen DiCamila y Antón (1997: 627-628, cit. por Davin y Donato, 2013: 23), mientras que las repeticiones del profesor (que llevaba a cabo una mediación intervencionista dentro de la ED) funcionaban como mediación teniendo como objetivo comprometer cognitivamente a los estudiantes en resolver problemas, corregirse a sí mismos o reflexionar sobre lo que se había dicho. Una característica de las repeticiones del profesor, a diferencia de las repeticiones de los estudiantes, consistía en que revestían forma de preguntas de elección en las que se repetía la forma incorrecta del estudiante y la forma correcta para que los estudiantes reflexionaran sobre las alternativas al seleccionar la respuesta apropiada.

En nuestro estudio entendemos las repeticiones como un mecanismo de control mediante el cual los interlocutores, al repetir una producción anterior de su compañero (repetición de un símbolo lingüístico en el que está incrustado un procedimiento de resolución de la tarea), confirman la perspectiva adoptada por el otro interlocutor incrustada en los símbolos lingüísticos estableciendo con él un plan cognitivo común construyendo, de este modo, de forma conjunta la actividad -dicho de otro modo, confirman que siguen manteniendo un procedimiento de resolución de la tarea compartido, es decir, que mantienen la intersubjetividad-.

1. 5. 2. 7 Verificaciones de confirmación

Dentro del interaccionismo social, y desde un enfoque basado en la teoría de la hipótesis de la interacción, las verificaciones de confirmación han sido conceptualizadas como uno de los tipos de modificaciones conversacionales o de la estructura de la interacción que introducen los hablantes nativos para hacer comprensible el *input* a los no nativos evitando, así, una ruptura en la comunicación (Long, 1980: 82-83, cit. por Foster y Ohta, 2005: 410; Long, 1983) (la conceptualización de las verificaciones de confirmación por parte del interaccionismo social, así como la propuesta por la teoría sociocultural puede consultarse en la tabla 11). Dentro de las modificaciones conversacionales, las verificaciones de confirmación han sido incluidas dentro de la categoría de tácticas (Long, 1983: 132), gracias a las cuales los interlocutores reparan el

discurso cuando surge un problema, frente al otro tipo que distingue Long, el de estrategias, cuyo objetivo consiste en anticiparse al surgimiento de un problema. Desde esta perspectiva (Long, 1980: 82-83, cit. por Foster y Ohta, 2005: 410; Long, 1983: 137), las verificaciones de confirmación (o confirmación de la propia comprensión) son definidas, tal y como hemos señalado anteriormente, como cualquier expresión por parte del hablante nativo que sigue inmediatamente a una producción del no nativo cuyo objetivo consiste en obtener la confirmación de que la producción ha sido correctamente escuchada o comprendida. Las verificaciones de confirmación están siempre construidas mediante preguntas e implican la repetición de toda la producción precedente o de una parte de la misma. Van seguidas de una simple confirmación (“Sí”, mmm) y no requieren nueva información por parte del otro hablante.

Tabla 11

Las verificaciones de confirmación según el interaccionismo social y la teoría sociocultural

Interaccionismo social

Confirman la propia comprensión mediante la repetición total o parcial de una producción precedente con entonación interrogativa cuando hay una interrupción en la comunicación. Tienen como objetivo confirmar que una producción precedente ha sido comprendida o escuchada (Long, 1983).

Equivalen a un *sí* o un *no* con entonación ascendente (“¿Sí?” “¿No?”)

Confirman que los usuarios han escuchado o comprendido una producción anterior (¿Has dicho...?).

Pregunta ecoica que permite distinguir la dirección del flujo de la información de producciones precedentes (Long y Sato, 1983).

Indicadores que señalan una falta de comprensión de una producción anterior o desencadenante (Dougthy, 2000; Pica, 1994; Varonis y Gass, 1985a, 1985b).

En una secuencia de negociación del significado, señal que sigue a un desencadenante (producción no comprendida o malentendido) mediante la que el hablante intenta obtener una mayor comprensión o más precisa del desencadenante (Dougthy, 2000).

El investigador podría identificar a través de ellas la intencionalidad del hablante (Pica, 1994).

Teoría sociocultural

Estrategias no individuales, sino sociales (forman parte de las relaciones interpsicológicas) mediante las cuales los aprendices de L2 construyen el conocimiento de forma colaborativa facilitando el proceso de interiorización (Donato, 1994).

Herramienta para coordinar las propias acciones y las de los otros interlocutores, para construir el procedimiento de resolución de la tarea de forma compartida y construir funciones superiores (atención conjunta, evaluación, aprendizaje) (Brooks y Donato, 1994).

Evidencian comprensión, en lugar de falta de comprensión (Foster y Ohta, 2005): invitan a otro estudiante a continuar hablando o proporcionan un espacio en el que el hablante gane tiempo para formular su propia respuesta.

Herramienta psicológica de mediación mediante la cual un aprendiz de ELE puede regular, controlar, guiar o mediar las acciones de otro durante la realización de una actividad para dirigir de forma intencional y explícita la actividad psicológica del otro cuando se enfrenta a un problema de comprensión (van Compernelle, 2015).

Las verificaciones de confirmación han sido catalogadas, al analizar las preguntas del profesor en el aula, desde un enfoque de adquisición de segundas lenguas que defiende la hipótesis de la interacción (Long y Sato, 1983), como preguntas ecoicas cuya función consiste en pedir la repetición de una producción anterior o en confirmar que una producción lingüística ha sido interpretada como se esperaba. Las preguntas ecoicas (y entre ellas se encuentran las verificaciones de confirmación) permiten distinguir la dirección del flujo de la información de producciones precedentes. Las verificaciones de confirmación se despliegan en el discurso del profesor como respuesta a una producción anterior de los estudiantes. Implican una repetición completa o parcial de una producción previa del hablante y equivalen a un *sí* o un *no* con entonación ascendente (“¿Sí?” “¿No?”). Sirven para obtener confirmación de que los usuarios han escuchado o comprendido la producción previa del hablante (“¿Has dicho...?”).

Las verificaciones de la confirmación, al igual que las verificaciones de la comprensión y las peticiones de clarificación, (Doughty, 2000) forman parte de secuencias de negociación del significado que según los interaccionistas sociales facilitan la adquisición de la lengua por parte de los hablantes no nativos en interacción con los hablantes nativos durante el desarrollo de tareas de comunicación cuando surge una interrupción de la comunicación debida a las demandas de la tarea y a las limitaciones en la habilidad lingüística de los hablantes no nativos. En una secuencia de negociación del significado -formada por desencadenante, señal, respuesta y reacción (Doughty, 2000: 164-165)-, las verificaciones de confirmación están incluidas en la categoría de las señales que siguen a un desencadenante (Gass, 1997: 115-116) -una producción que no haya sido comprendida debido a la falta de comprensión o a un malentendido-. Cuando el hablante tiene dificultades de comprensión, emite una señal, por ejemplo, una verificación de confirmación, mediante la cual indica que comprende algo, pero quiere estar seguro u obtener una comprensión mayor o más precisa del desencadenante (Doughty, 2000: 165).

Dentro de esta misma línea de investigación, las verificaciones de confirmación (Gass, 1997; Varonis y Gass, 1985a, 1985b, cit. por Pica, 1994: 497) junto

a las peticiones de clarificación han sido definidas como indicadores que señalan una falta de comprensión de una producción anterior o desencadenante. Asimismo, las verificaciones de la confirmación, así como las peticiones de clarificación y otros indicadores, permiten al investigador identificar la intencionalidad del hablante (Pica et al., 1989 y Pica et al., 1991, cit. por Pica, 1994: 497) (puede consultarse la tabla 7).

La conceptualización de las verificaciones de confirmación por parte del interaccionismo social ha sido cuestionada por la teoría sociocultural. Según el modelo de negociación del significado denominado por los investigadores de la teoría sociocultural “metáfora del conducto” (Donato, 1994: 34), el objetivo de la comunicación es la transmisión y recepción de mensajes de forma individual por parte de los aprendices limitándose la labor del investigador a examinar la habilidad para explicar las interacciones lingüísticas. Sin embargo, desde la teoría sociocultural (Donato, 1994), cualquier estrategia de clarificación (y entre ellas se encuentran las verificaciones de confirmación), no se desarrolla de forma individual, sino que es, en primer lugar, social, producto de las relaciones sociales (interpsicológicas), ya que el conocimiento y el aprendizaje se construyen de forma colaborativa a partir de las relaciones sociales entre los interlocutores. El desarrollo es, primeramente, social, para después, a través de un proceso de interiorización, convertirse en individual (relaciones intrapsicológicas). Desde esta perspectiva, las verificaciones de confirmación son estrategias sociales, forman parte de las relaciones interpsicológicas mediante las cuales los aprendices construyen el conocimiento de forma colaborativa, y facilitan el proceso de interiorización. Por otro lado, las verificaciones de confirmación dentro de la teoría sociocultural, entendemos en este estudio, son sociales porque forman parte integrante de la cognición distribuida, es decir, la cognición repartida entre dos individuos (el experto y el novicio). El acontecimiento comunicativo es construido dialógicamente entre individuos con habilidades desiguales. Durante la resolución de un problema, el individuo experimentado: “is often observed to guide, support, and shape actions of the novice who, in turn, internalizes the expert’s strategic processes” (Donato, 1994, p. 37). Desde este punto de vista, entendemos nosotros en este estudio, las verificaciones de confirmación son sociales en la medida en que tanto experto como novicio pueden confirmar la comprensión dentro de la ZDP. Por último, otro factor que puede contribuir a definir las verificaciones de confirmación como sociales es el hecho de que durante la realización de tareas comunicativas entre estudiantes de L2, los propios estudiantes por sí mismos, de forma interna, en colaboración entre ellos, de forma conjunta y sin la

intervención del profesor, formulan sus propios objetivos y subobjetivos y conforman sus propias acciones (Donato, 1994: 38-39). En este sentido la construcción del conocimiento es también social y las verificaciones de la confirmación constituirían acciones y subobjetivos, algo que Lantolf et al. (2015) sostienen para las peticiones de clarificación.

Por otro lado, y siempre desde la perspectiva de la teoría sociocultural, las verificaciones de confirmación no han sido, necesariamente, definidas como confirmación de una producción anterior (Foster y Ohta, 2005: 411-414). Las repeticiones de una producción anterior con entonación ascendente, tal y como fueron definidas las verificaciones de confirmación por Long (1980, cit. por Foster y Ohta, 2005: 410), tienen otras funciones que no son solo indicar dificultades de comprensión. Pueden servir para invitar a otro aprendiz a continuar hablando o para proporcionar un espacio en el que el hablante gane tiempo para formular su propia respuesta. Es decir, más que proporcionar evidencia de falta de comprensión, muestran comprensión y más que implicar una dificultad en la comunicación, muestran interés en implicarse en la conversación. Si la investigación de la negociación del significado muestra instancias en las que la comunicación fracasa, la investigación de la teoría sociocultural examina cómo los estudiantes se ayudan unos a otros a través de la mediación y del andamiaje para alcanzar el éxito.

Siguiendo con el enfoque sociocultural, uno de sus conceptos fundamentales que nos puede ayudar a reconceptualizar las verificaciones de confirmación es el de lenguaje como herramienta de mediación y como actividad semiótica. En este sentido, las verificaciones de confirmación, entendemos en este estudio, forman parte del lenguaje en L2, y en concreto en ELE, como una herramienta para coordinar las acciones propias y las del otro interlocutor, para construir la tarea conjuntamente con el otro interlocutor y llegar a un procedimiento compartido de resolución de la tarea y para construir las funciones superiores (atención conjunta, evaluación, etc.) (Brooks y Donato, 1994). Desde esta misma perspectiva, las verificaciones de confirmación, entendemos en este estudio, forman parte de las herramientas psicológicas de mediación (junto a las pistas, interrupciones, preguntas-guía) mediante las cuales un aprendiz de ELE puede regular, controlar, guiar o mediar las acciones de otro durante la realización de una actividad (van Compernelle, 2015: 64) para dirigir de forma intencional y explícita la actividad psicológica de otro aprendiz cuando se enfrenta a un problema de comprensión (van Compernelle, 2015: 11-12).

En nuestro estudio entendemos las verificaciones de confirmación como un mecanismo de control que se despliega cuando surgen dudas sobre la comprensión de la intencionalidad incrustada en los símbolos lingüísticos en los que subyace el procedimiento de resolución de la tarea adoptado por el otro interlocutor. Consisten en la repetición total o parcial de una producción anterior con entonación ascendente (tienen forma de pregunta) y tienen carácter evaluativo, ya que intentan confirmar o, mejor dicho, consolidar la comprensión sobre la intencionalidad de las producciones del otro interlocutor. Mediante este mecanismo, un interlocutor busca que el otro le confirme que ha comprendido sus intenciones incrustadas en la adjudicación de un significado a un símbolo lingüístico.

A través de las verificaciones de confirmación, los interlocutores consolidan su comprensión sobre la perspectiva adoptada por el otro interlocutor y eliminan la posible ambigüedad de los símbolos lingüísticos confirmando su comprensión sobre qué significado adjudica el otro interlocutor a un símbolo lingüístico. De este modo, contribuyen a delimitar el significado compartido de los símbolos.

Desplegadas junto con otros mecanismos facilitan el anclaje. Desplegadas durante el proceso evaluativo, permiten confirmar o modificar actuaciones anteriores de los interlocutores haciendo que estos reflexionen sobre las perspectivas adoptadas anteriormente.

1. 5. 2. 8 Mecanismo de control de las palabras del otro

El mecanismo de control de las palabras del otro lo conceptualizamos en nuestro estudio como un mecanismo de control de carácter evaluativo y metadiscursivo mediante el cual un interlocutor hace alusión a lo dicho por el otro interlocutor anteriormente introduciendo las palabras de su compañero por un verbo informativo (decir: “has dicho que...”). Es un mecanismo evaluativo porque se refiere a actuaciones anteriores de los aprendices que han tenido lugar hace varios turnos y es metadiscursivo porque reproduce lo ya dicho por el otro interlocutor.

Mediante este mecanismo, un interlocutor, al citar las palabras del otro interlocutor, se pone en su lugar, adopta su perspectiva, toma prestada la voz del otro durante un tiempo (Bakhtin, 1981, 1984, 1986; Fernyhough, 1996, 2008). El objetivo del mecanismo de control de las palabras del otro consiste en contrastar lo dicho anteriormente por el otro interlocutor con lo que dice en el momento en el que se despliega el mecanismo, señalando la contradicción, si la hay, entre lo dicho

anteriormente por el otro y lo que dice en el momento en que se despliega el mecanismo haciéndole consciente de que ha adoptado anteriormente una perspectiva o un procedimiento de resolución de la tarea que coincide o no con la que adopta en el momento en que se despliega el mecanismo.

Este mecanismo puede desplegarse durante la realización de la actividad o durante el proceso evaluativo. Puede referirse al contenido referencial aunque, fundamentalmente, se refiere a la adopción de la perspectiva o procedimiento de resolución de la tarea. Cuando se refiere al procedimiento de resolución de la tarea, hace explícita la contradicción entre las dos voces del otro participante: la anterior (cuando su procedimiento de resolución de la tarea era diferente y no había atención conjunta ni intersubjetividad) y su voz actual (cuando adoptan una perspectiva compartida y centran la atención conjuntamente). Al hacer que el otro interlocutor evalúe sus actuaciones anteriores y reflexione sobre ellas, este mecanismo desarrolla en ese interlocutor la conciencia de esa contradicción entre sus dos voces contrapuestas gracias a lo cual puede modificar y redefinir su perspectiva o procedimiento de resolución de la tarea anterior. Si el otro interlocutor modifica su procedimiento anterior de resolución de la tarea y adopta un procedimiento compartido con el otro interlocutor que ha desplegado el mecanismo, entonces se lleva a cabo una reconceptualización. Mediante este mecanismo, un participante interioriza la perspectiva que el otro tiene sobre su propia perspectiva.

1. 5. 2. 9 Mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia

Conceptualizamos este mecanismo como aquel mediante el cual el interlocutor tutor reorienta las actuaciones del interlocutor novicio hacia el procedimiento compartido de resolución de la tarea cada vez que el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior intentando alejarse del procedimiento compartido y rompiendo, así, la intersubjetividad. Gracias al despliegue de este mecanismo, los interlocutores siguen compartiendo el mismo procedimiento de resolución de la tarea (mantienen la intersubjetividad), no se rompe la atención conjunta (señalan mediante el mismo símbolo lingüístico hacia el mismo objeto en la tabla) y el novicio interioriza el procedimiento de resolución de la tarea del otro interlocutor (el del tutor).

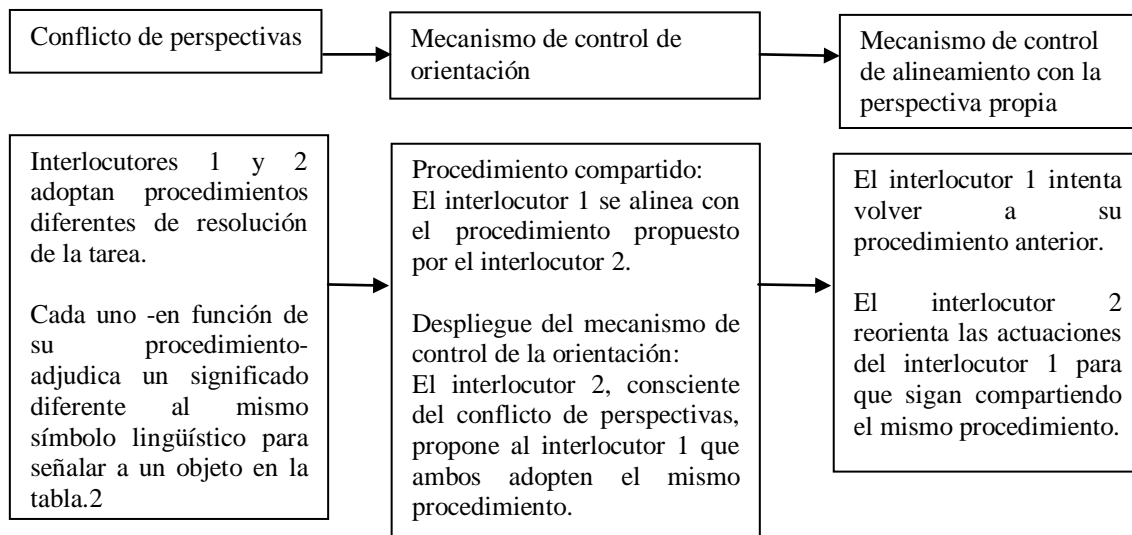
Este mecanismo se despliega en aquellas muestras en las que, previamente, se ha producido un conflicto de perspectivas entre ambos participantes y en las que, para solucionar ese conflicto, los interlocutores han adoptado, posteriormente, un

procedimiento compartido. Durante el conflicto de perspectivas, cada interlocutor adopta un procedimiento de resolución de la tarea sin comprender el procedimiento que adopta el otro y en función de su procedimiento cada uno señala hacia un objeto diferente en la tabla. La adopción de un procedimiento compartido se lleva a cabo cuando un interlocutor “se alinea” con el procedimiento de resolución de la tarea del otro. Una vez que han adoptado un procedimiento compartido de resolución de la tarea, una vez que un participante se “ha alineado” con el procedimiento del otro, el interlocutor que se ha alineado con el procedimiento del otro intenta volver a adoptar su procedimiento de resolución de la tarea anterior alejándose del procedimiento que ambos comparten. Es entonces cuando se despliega el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Esta relación entre conflicto de perspectivas, mecanismo de control de la orientación y mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia puede verse en la figura 3.

Desde el momento en que se despliega este mecanismo, cada interlocutor adopta un papel diferente: uno el de tutor y otro el de novicio. El interlocutor que se ha alineado con el procedimiento de resolución de la tarea de su compañero y que, posteriormente, intenta volver a su procedimiento anterior de resolución de la tarea, se convierte en novicio. El interlocutor que se convierte en novicio no es consciente de que existe un conflicto de perspectivas, no es consciente de que cada uno adopta un procedimiento de resolución de la tarea. El interlocutor con cuyo procedimiento se ha alineado el novicio se convierte en tutor. El tutor es el participante que desarrolla la conciencia de que cada uno adopta un procedimiento de resolución de la tarea sin comprender el que adopta el otro. Es el tutor quien despliega el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, y al hacerlo, reorienta las actuaciones del novicio hacia el procedimiento compartido evitando que el novicio vuelva a adoptar su anterior procedimiento haciendo que mantenga el procedimiento compartido.

Figura 3

Relación entre conflicto de perspectivas, mecanismo de control de la orientación y mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia



El despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia facilita la interiorización por parte del novicio de la perspectiva del otro (del procedimiento de resolución de la tarea del tutor), de la voz del otro. Los intentos del novicio de volver a su voz anterior (su anterior procedimiento de resolución de la tarea) revelan la existencia de dos voces que conviven en el novicio al mismo tiempo: su voz anterior (su procedimiento de resolución de la tarea antes de compartir el procedimiento con el tutor) y su voz adoptada, la voz prestada, la voz del otro, la voz del tutor (el procedimiento de resolución de la tarea con el que se ha alineado). El despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia favorece la interiorización de la voz del otro por parte del novicio alejándolo de sus intentos de volver a adoptar su voz anterior. Gracias a este mecanismo, los participantes siguen compartiendo el mismo procedimiento de resolución de la tarea, así como el significado de los símbolos lingüísticos, ya que al mantener el mismo procedimiento de resolución de la tarea adjudican el mismo significado a los símbolos lingüísticos. Para que este mecanismo tenga éxito, es decir, para que se facilite la interiorización de la voz del otro, es necesario que el novicio comprenda, “penetre” las intenciones del otro, del tutor.

Este mecanismo tiene relación con el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas. Si el interlocutor tutor reorienta las actuaciones del novicio al desplegar el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, es porque cada vez

que el novicio intenta adoptar un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que ambos están compartiendo, el tutor desarrolla la conciencia de que el novicio adopta un procedimiento diferente al que ambos comparten, es decir, despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas.

El mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia durante el proceso de tutorización crea las condiciones que pueden hacer posible la regulación por uno mismo o autorregulación por parte del novicio.

Entendemos que el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia reúne una serie de características por las que las actuaciones de los interlocutores durante el despliegue de este mecanismo pueden incluirse en la etapa de regulación por otro, en la que el comportamiento de un individuo está subordinado al control o regulación de otro más competente (Lantolf y Thorne, 2006b: 199-200; Lantolf et al., 2015: 211) (para las etapas de regulación pueden consultarse los apartados 1. 1. 3 y 1. 1. 3. 1). La regulación o control se lleva a cabo mediante el habla, el ELE, que funciona como herramienta psicológica para dirigir y controlar el comportamiento mental de su compañero y originar cambios en él (Vygotsky, 1978). Concretamente, el tutor mediante el habla reorienta, remodela y dirige el comportamiento del novicio ya que evita que vuelva a adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea y mantiene sus actuaciones dentro del ámbito del procedimiento compartido.

El mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia reúne características de la etapa de regulación por otro como son mediación explícita por parte del tutor, andamiaje, desarrollo de la ZDP e interiorización. En cuanto al tipo de control que tiene lugar cuando se despliega este mecanismo, podemos hablar de regulación del otro (Frawley, 1987: 147, cit. por Ahmed, 1994: 159) si hablamos del tutor, es decir, el tutor, a través del habla, controla o regula al novicio y también se puede hablar de regulado por otro si nos referimos al novicio, es decir, el novicio es controlado por el habla de otro (del tutor).

Al activarse este mecanismo, se crea una ZDP (Vygotsky, 1978: 86) que podríamos definir como la distancia entre el nivel actual de desarrollo del aprendiz de ELE, es decir, lo que el novicio es capaz de hacer por sí mismo de forma independiente (adoptar un procedimiento de resolución de la tarea sin comprender el del otro, lo que crea un conflicto de perspectivas) y el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que el novicio es capaz de hacer con la ayuda de un compañero más capaz, el tutor (adoptar un procedimiento compartido, lo que facilita el establecimiento de la atención conjunta y

de la intersubjetividad). Gracias a la ayuda del tutor, mediante la mediación semiótica del ELE, tiene lugar el desarrollo (la interiorización) y el novicio puede ir más allá de su nivel actual de desarrollo (es capaz de adoptar un procedimiento compartido). El desarrollo potencial durante la activación del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia no está suficientemente estabilizado y sufre retrocesos, prueba de ello es el que el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento de resolución de la tarea anterior. En este sentido, una de las funciones del mecanismo consiste en estabilizar el desarrollo potencial, es decir, la adopción por parte del novicio del procedimiento compartido.

El mantenimiento del procedimiento compartido se lleva a cabo gracias al andamiaje que le proporciona el tutor al novicio (de Guerrero y Villamil, 2000; Wood et al., 1976) algunas de cuyas características definen el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia como son: reclutamiento (el tutor obtiene el interés del novicio en resolver el problema que consiste en que no comparten el procedimiento); adherencia a los requerimientos de la tarea cuando lo interrumpe (gracias a la mediación del ELE para reorientar sus actuaciones); mantenimiento de la dirección (cuando el novicio sufre retrocesos en sus objetivos, es decir, cuando intenta volver a adoptar su anterior procedimiento, el tutor lo mantiene en el seguimiento del objetivo, es decir, en mantener el procedimiento compartido); marcar características críticas (el tutor, marca la diferencia entre ambos procedimientos de resolución de la tarea: el suyo, es decir, la adopción de un procedimiento compartido, y el de novicio, es decir, que cada uno adopta una orientación diferente).

Todos estos procesos activados durante el despliegue del mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia tienen lugar durante la transición de las relaciones interpersonales a las intrapersonales (Lantolf y Appel, 1994: 9-13) a través de la cual los aprendices hacen uso del habla dialógica para llevar a cabo el control o regulación por uno mismo (para la transición de las relaciones interpersonales a las intrapersonales a través de la regulación puede consultarse el apartado 1. 1. 3. 2). El tutor no solo dirige al novicio para que complete la tarea, sino que lo instruye sobre cómo resolverla estratégicamente (adoptando un procedimiento compartido).

Otro concepto relevante en la definición de este mecanismo es el de intersubjetividad, ya que, gracias a las reorientaciones del tutor hacia el mantenimiento de un procedimiento compartido, dentro de la ZDP, se establece la intersubjetividad, es decir, los interlocutores comparten una misma definición de la situación (Wertchsh,

1985: 159-160) o un mismo procedimiento de resolución de la tarea (Brooks y Donato, 1994).

Por último, un componente esencial en el desarrollo del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia es el de interiorización conceptualizado desde la perspectiva de la mente dialógica (Ferryhough, 1996, 2008) basada en postulados vygotskyanos (las funciones superiores tienen su origen en las relaciones interpersonales y la actividad mental es mediada por sistemas de signos derivados culturalmente) y en el concepto de voz de Bakhtin (1981, 1984, 1986). Desde esta teoría, se defiende que la interiorización equivale a la interiorización de los diálogos que tienen lugar durante las relaciones interpersonales y que durante el proceso de interiorización se desarrolla en el individuo un diálogo interno entre las perspectivas interiorizadas a través del cual el propio individuo adopta algún aspecto (la voz) de la perspectiva interiorizada de otros individuos estableciéndose, así, la intersubjetividad. En este sentido, entendemos que durante la activación del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva del otro, en el novicio conviven dos voces al mismo tiempo: la suya y la voz del tutor, la voz prestada. Este diálogo o conflicto interno entre las dos voces se exterioriza cada vez que el novicio intenta volver a adoptar su voz anterior antes de compartir la voz del otro, la del tutor. Cuando el novicio logra interiorizar la voz del otro, la voz prestada, la voz del tutor, se establece la intersubjetividad.

1. 5. 2. 10 Mecanismo de control de la orientación

En la conceptualización de este mecanismo hemos tomado en consideración tres parámetros: el habla como herramienta psicológica para originar cambios en otro sujeto, el habla como herramienta cognitiva que le permite al sujeto planificar y coordinar conjuntamente acciones futuras para solucionar un problema y el habla como herramienta para exteriorizar y verbalizar pensamientos.

En referencia al primero de los parámetros, a través del mecanismo de control de la orientación, un interlocutor utiliza el habla, el ELE, como herramienta psicológica para dirigir y controlar el comportamiento mental de su compañero y originar cambios en él (Vygotsky, 1981b: 136, cit. por Lantolf y Appel, 1994: 8), concretamente, cambios en el sentido de la orientación y en el procedimiento de resolución de la tarea de su compañero. El ELE, en tanto que herramienta psicológica, altera los procesos y la estructura de las funciones mentales del otro interlocutor para llevar a cabo la actividad

(Ahmed, 1994: 158; Lantolf y Appel, 1994: 6-9; Lantolf y Thorne, 2006b: 198-200; Vygotsky, 1978: 54-55), ya que el habla en ELE, gracias al despliegue de este mecanismo produce cambios en el procedimiento de resolución de la tarea del otro interlocutor.

Durante el despliegue del mecanismo de control de la orientación, y nos referimos al segundo parámetro, los interlocutores planifican acciones futuras para resolver un problema (Brooks y Donato, 1994: 264; Vygotsky, 1978: 25-26). En nuestro estudio el problema radica en el conflicto de perspectivas que se produce entre los interlocutores, que impide la comprensión de las intenciones mutuas y el establecimiento de la atención conjunta, habida cuenta de que cada participante adjudica un significado a un símbolo lingüístico (en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea) sin comprender el del otro. Lo que planifican los participantes mediante este mecanismo consiste en realizar la actividad mediante un procedimiento compartido y no como han hecho hasta el momento en que se despliega el mecanismo cuando cada interlocutor adoptaba un procedimiento diferente de resolución de la tarea.

Asimismo, fundamentamos el mecanismo de control de la orientación en las aportaciones de Brooks y Donato (1994) que en el análisis de actividades de vacío de información en ELE descubrieron que el habla es usada para planificar, organizar y coordinar las propias acciones o las acciones de los otros interlocutores. Basándonos en el enfoque vygotskyano de Brooks y Donato (1994), entendemos que el habla de ELE, gracias el despliegue del mecanismo de control de la orientación, funciona como una herramienta mediante la que los aprendices constituyen y construyen simultáneamente sus interacciones en lengua meta, se fijan en como la tarea es presentada y comprendida por ellos mismos, en los objetivos que establecen para completar la tarea y en cómo se orientan, creando, de este modo, una realidad social compartida. Asumimos con Brooks y Donato (1994) que este tipo de habla (el habla como orientación compartida), sirve para que interlocutor se oriente por sí mismo y oriente a otro y es, por eso, pensamiento verbal sobre la construcción de la actividad. A través del habla, los aprendices establecen una orientación compartida para realizar la tarea, centran la atención conjuntamente en el problema que ha de ser resuelto y definen los procedimientos para completar y llevar a cabo la tarea de la misma forma (siguiendo una estrategia metacognitiva), es decir, establecen la intersubjetividad Rommetveit (1979a, cit. por Brooks y Donato, 1994: 267).

El tercer parámetro en el que fundamentamos el mecanismo de control de la orientación es la verbalización o exteriorización del pensamiento. Entendemos que durante el despliegue del mecanismo de control de la orientación los interlocutores desarrollan un diálogo colaborativo a través del cual el habla sirve para dirigir la atención hacia un problema y verbalizar soluciones alternativas (Swain, 2000). A través de la verbalización, los interlocutores ponen de relieve el objetivo de la actividad y dirigen su atención el uno al otro, es decir, hacen uso del *language* (Swain, 2006; Swain y Watanabe, 2013) para remodelar la cognición en L2 a medida que explican soluciones o resultados. Los aprendices de L2 cuando se enfrentan a una tarea necesitan hablar para exteriorizar un objetivo, el resultado final de la actividad o para reformular sus objetivos (Brooks y Donato, 1994). Al hablar y exteriorizar los objetivos, los hacen claros y comprensibles, tomando, así, el control (la regulación) de la actividad. Al exteriorizar los objetivos, comparten el mismo propósito y, de este modo, establecen la intersubjetividad.

Nosotros entendemos en este estudio el control de la orientación como un mecanismo mediante el cual, a propuesta de uno de los interlocutores, ambos interlocutores hacen explícitas y exteriorizan, verbal y gestualmente, sus orientaciones, sus perspectivas o sus procedimientos de resolución de la tarea y buscan compartir un mismo procedimiento de resolución de la tarea. De este modo, ambos participantes comprenden sus intenciones mutuas y la intencionalidad adjudicada a los símbolos lingüísticos. Este mecanismo facilita la adopción de un procedimiento de resolución de la tarea compartido superándose, así, el conflicto de perspectivas (que les impedía comprender las intenciones del otro en las que subyacía un procedimiento de resolución de la tarea diferente al suyo), estableciéndose un formato de atención conjunta que les permite compartir la referencia.

Al desplegar este mecanismo, un interlocutor planifica cómo solucionar la tarea al proponerle al otro un procedimiento para resolverla. El interlocutor que despliega el mecanismo toma el control de la tarea, pero intenta compartir su planificación y su procedimiento de resolución de la tarea con el otro interlocutor a través del habla como herramienta de mediación. Mediante este mecanismo, los participantes perciben la tarea como un problema a resolver adoptando una estrategia metacognitiva que les posibilita ver la tarea desde fuera y planificar conjuntamente qué procedimiento de resolución de la tarea adoptar saliendo, así, del aislamiento en el que se encontraban durante el conflicto de perspectivas cuando cada uno señalaba hacia un

objeto en la tabla sin comprender el señalamiento del otro y adoptaba un procedimiento de resolución de la tarea sin comprender el del otro.

Este mecanismo se despliega cuando, previamente, se ha producido un conflicto de perspectivas entre los dos participantes. Durante el conflicto de perspectivas los interlocutores adoptan procedimientos diferentes de resolución de la tarea, adjudican diferentes significados al mismo símbolo lingüístico en función de procedimientos de resolución de la tarea diferentes y no centran la atención conjuntamente. Mediante el mecanismo de control de la orientación, los participantes superan el conflicto de perspectivas, al adoptar un mismo procedimiento de resolución de la tarea compartido, y adjudican el mismo significado a los símbolos lingüísticos en función de un procedimiento que comparten, centrando la atención, conjuntamente, gracias a que comparten el mismo procedimiento.

Para que este mecanismo sea exitoso, los interlocutores tienen que comprender las intenciones comunicativas del otro interlocutor y las condiciones contextuales que conforman su perspectiva o procedimiento de resolución de la tarea.

Este mecanismo está en relación con el mecanismo que nosotros hemos denominado de multiplicidad de perspectivas, ya que el mecanismo de control de la orientación se despliega porque un interlocutor, el que despliega el mecanismo, desarrolla la conciencia de que su compañero adopta un procedimiento de resolución de la tarea diferente al suyo. Es decir, despliega un mecanismo de multiplicidad de perspectivas porque es consciente de que ambos adoptan diferentes perspectivas, y es esta conciencia de la diferencia de perspectivas lo que le impulsa a proponer a su compañero un procedimiento compartido para realizar la tarea.

1. 5. 2. 11 Mecanismo de control de reversibilidad

Conceptualizamos este mecanismo como aquel mediante el cual un interlocutor es capaz de adoptar dos perspectivas diferentes y contrapuestas (la suya y la que adopta el otro interlocutor, que es diferente a la suya, o bien una perspectiva diferente a la que adopta en ese momento) para referirse a un objeto y establecer la referencia. Gracias a este mecanismo, un interlocutor es capaz de cambiar su perspectiva adoptando otra (la de su compañero o la opuesta a la que ha estado adoptando hasta ese momento), aunque sea diferente a la suya. Es capaz de “ponerse en el lugar del otro”. Hay que advertir que, aunque el interlocutor que despliega este mecanismo cambie de perspectiva, no se rompe la atención conjunta y sigue estableciéndose la referencia porque al ponerse en el

lugar del otro, al adoptar la perspectiva de su compañero (su procedimiento de resolución de la tarea), cambia también los símbolos lingüísticos mediante los que señala al adoptar otra perspectiva diferente, señalando en función de la nueva orientación.

Por ejemplo, un interlocutor puede señalar hacia un objeto en la tabla desde su perspectiva basada en un procedimiento de resolución de la tarea que se fundamenta en la fragmentación horizontal y en una orientación de izquierda a derecha. Desde esa perspectiva, puede referirse a un objeto ubicándolo en la “tercera casilla”. El símbolo lingüístico “tercera” se impregna de su significado en función de esa perspectiva basada en una orientación de izquierda a derecha. Pero si ese mismo participante que ha señalado hacia un objeto en la tabla mediante el símbolo “tercera” despliega el mecanismo de control de reversibilidad, puede señalar también hacia ese mismo objeto en la tabla adoptando la perspectiva de su compañero basada en una fragmentación horizontal de la tabla y con un sentido de la orientación opuesto al suyo, es decir, de derecha a izquierda. Desde esta perspectiva, desde la perspectiva de su compañero opuesta a la que él adopta, puede referirse al mismo objeto que acaba de señalar ubicándolo en la tabla en la “segunda” casilla. Es decir, es capaz de referirse a un mismo objeto adoptando dos perspectivas diferentes y símbolos lingüísticos diferentes en función de dos perspectivas diferentes cuyo significado está en función de la perspectiva adoptada: “tercera” (si adopta su perspectiva basada en un sentido de la orientación de izquierda a derecha) y “segunda” (si adopta la perspectiva de su compañero basada en un sentido de la orientación de derecha a izquierda).

Mediante este mecanismo, un interlocutor es capaz de “distanciarse de sí mismo”, de salirse de sí mismo, de distanciarse de su perspectiva y de verse a sí mismo desde fuera, desde la perspectiva de su compañero, del “otro”. Al verse a sí mismo desde la perspectiva de otro, desde fuera de sí mismo, se ve a sí mismo como objeto. Por otro lado, el otro interlocutor “reconoce”, comprende la nueva perspectiva adoptada por su compañero, es capaz de comprender los cambios de perspectiva y ponerse en el lugar del otro también. Mediante el mecanismo de control de reversibilidad, los interlocutores no solo comprenden el procedimiento de resolución de la tarea que comparten, sino, lo que es más importante (y muestra el máximo nivel de intersubjetividad) el procedimiento que no comparten. Esta capacidad puede desarrollarse para referirse a un mismo objeto o a objetos diferentes.

En la conceptualización de este mecanismo hemos tomado en consideración el concepto de intersubjetividad desde una perspectiva fenomenológica y antropológica (Duranti, 2010). Es decir, un hablante que despliega el mecanismo de control de reversibilidad, como se defiende desde un enfoque fenomenológico y antropológico, es consciente de que hay otro hablante que adopta una perspectiva diferente a la suya y es capaz de ponerse en su lugar y de ver el mundo desde el punto de vista del otro. En este mismo sentido, asumimos que durante la activación de este mecanismo el interlocutor que adopta la perspectiva del otro desarrolla su capacidad de descentración (Piaget e Inhelder, 1969). Asimismo, la capacidad del interlocutor que despliega este mecanismo para ponerse en el lugar del otro la fundamentamos en la conceptualización de símbolo lingüístico desde la antropología cultural como un recurso para comprender un fenómeno desde perspectivas diferentes ya que un individuo puede dirigir la atención de otro mediante un símbolo hacia una manera de conceptualizar un fenómeno en oposición a otras posibles formas (Tomasello, 2000: 358-359). El uso de los símbolos implica la capacidad para comprender que los símbolos están dotados de perspectiva y que el mismo referente puede ser señalado de formas diferentes, que el hablante podría haber escogido otro símbolo para señalar un aspecto diferente de una entidad (Tomasello, 2003a: 28).

Por último, entendemos que el mecanismo de control de reversibilidad implica la capacidad de un aprendiz de ELE para verse a sí mismo como lo ven los otros, tal y como defiende el interaccionismo simbólico (Mead, 1934/1992). Desde el interaccionismo simbólico (puede consultarse el apartado 1. 3. 2. 2), el yo y los símbolos son vistos como un producto de la interacción social (Gillespie, 2006; Mead, 1922, 1934/1992), se desarrollan cuando el individuo se convierte en objeto para sí mismo, y esto ocurre cuando uno es capaz de adoptar la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo dentro de un acto social. Si uno adopta la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo, entonces uno se convierte en objeto para sí mismo. En el individuo se distingue el Yo y el Mí. El Yo actúa y el Mí monitoriza la acción, interioriza las actitudes y percepciones de los otros. En el Mí se integran las expectativas y los puntos de vista generados por los otros que reflejan las actitudes del grupo social o comunidad a la que pertenece el individuo (Vocate, 1994). Es así como uno mismo se convierte en objeto para sí mismo. En este sentido, al desplegarse el mecanismo de control de reversibilidad, un interlocutor es capaz de adoptar en su “mí” las perspectivas de los otros y, al interiorizarlas, puede adoptarlas y ponerse en lugar del otro. Cuando un

interlocutor de ELE desarrolla el mecanismo de control de reversibilidad, al adoptar la perspectiva opuesta a la suya, la del otro, y señalar al mismo objeto mediante los símbolos que utiliza el otro interlocutor o utilizaría, se convierte en objeto para sí mismo, se ve desde fuera, desde la perspectiva del otro.

1. 5. 2. 12 Mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas

Este mecanismo alerta a un participante de que el otro adopta una perspectiva diferente a la suya o un procedimiento de resolución de la tarea incrustado en los símbolos lingüísticos diferente al que él adopta, le hace consciente de que el otro está realizando la tarea desde una perspectiva diferente a la suya o adoptando un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que adopta él. Este mecanismo facilita la puesta en marcha de otros mecanismos como el mecanismo de control de orientación o el de alineamiento con la perspectiva propia.

En la conceptualización de este mecanismo hemos tomado en consideración el concepto de intersubjetividad, desde una perspectiva fenomenológica y antropológica (Duranti, 2010), definida como la conciencia de la existencia del otro, la conciencia de que en el entorno hay individuos que pueden adoptar perspectivas diferentes a la de uno mismo y con los que se puede desarrollar una actitud empática. Aunque otro individuo adopte una perspectiva diferente a la de uno mismo, puede coordinar con él conjuntamente las acciones para llevar a cabo una tarea. Entendemos que este mecanismo establece la intersubjetividad como posibilidad de comprensión y de participación en acciones, sin llegar a ser otro (para este concepto de intersubjetividad puede consultarse el apartado 1. 3. 2. 1). Es en ese sentido en el que un interlocutor durante la realización de una actividad de vacío de información en ELE, cuando despliega el mecanismo de multiplicidad de perspectivas, es consciente de que el otro interlocutor adopta una perspectiva diferente a la suya.

Además, en la conceptualización de este mecanismo nos basamos en las dos características con las que son definidos los símbolos lingüísticos desde la antropología cultural (Tomasello, 1999a, 2003a): su intersubjetividad y el hecho de que estén dotados de perspectiva (véase apartado 1. 2. 2). El símbolo lingüístico es un dispositivo comunicativo comprendido intersubjetivamente desde las dos caras de la interacción (Tomasello, 1999a: 106-107), algo muy diferente a lo que ocurre con las señales comunicativas emitidas por otros primates porque en estos casos cada participante comprende solo su propio papel, desde su única perspectiva, solamente como transmisor

o como receptor, en cambio, comprender una intención comunicativa a través del símbolo y expresarla requiere la comprensión de la intención del otro. En este sentido, cuando un interlocutor durante la realización de una actividad de vacío de información en ELE despliega el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, comprende la perspectiva del otro interlocutor y la intención subyacente del otro interlocutor incrustada en un símbolo lingüístico.

Por otro lado, en la conceptualización de este mecanismo asumimos que los símbolos lingüísticos están dotados de perspectiva en el sentido de que un símbolo representa una forma particular de ver un fenómeno (Tomasello, 1999a: 106-107) y es usado para dirigir la atención de otra persona hacia una manera de conceptualizar un fenómeno en oposición a otras posibles formas (Tomasello, 2000: 358-359) teniendo en cuenta que el mismo referente podría haber sido señalado de otra forma (Tomasello, 2003a: 28). Desde esta perspectiva, el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas despierta la conciencia de que un determinado símbolo lingüístico es usado en función de la perspectiva que adopta el otro interlocutor, que puede ser diferente a la que adopta uno mismo, y desarrolla la comprensión del otro, la comprensión de la intencionalidad del otro.

La relación entre los tipos de mecanismos de control que hemos presentado en este apartado 1. 5. 2, el tipo de control que subyace a cada mecanismo y los procesos cognitivos en los que se ven involucrados los interlocutores puede consultarse en la tabla 12.

Tabla 12

Relación entre mecanismos de control, tipos de control y procesos cognitivos

Mecanismo	Tipo de control	Proceso cognitivo
1. Señalamiento de la perspectiva del otro	Control de la perspectiva del otro (señalándola) para establecer la atención conjunta	-Herramienta cognitiva mediante la cual los seres humanos establecen la atención conjunta (Enfield, 2008; Tomasello, 2003b) dirigiendo y compartiendo la atención de otro ser humano hacia objetos y acontecimientos del mundo exterior (Tomasello, 1999a; Tomasello y Rakoczy, 2003) convirtiéndose, de este modo, la cognición humana en social. -Para que se establezca la atención conjunta gracias al señalamiento es necesario que el destinatario reconozca, identifique o comprenda el referente, la intención (Tomasello et al., 2007) o la posición del que señala (Sidnell, 2015).

Mecanismo	Tipo de control	Proceso cognitivo
		<p>-Cuando el acto de señalar indica diferentes perspectivas para cada uno de los participantes (Tomasello et al., 2007), estos han de coordinar sus acciones (Tomasello, 2014; Tomasello et al., 2005) en torno a planes o acciones coordinadas socialmente (intencionalidad compartida).</p> <p>-Mecanismo de control mediante el cual los interlocutores señalan un objeto en la tabla para establecer la atención conjunta siendo capaz cada interlocutor de “reconocer” o comprender el señalamiento del otro (en este estudio).</p>
2. Petición de clarificación	Control de la perspectiva del otro y del significado compartido de los símbolos lingüísticos (en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea que implica una intencionalidad) a través de la clarificación.	<p>-Modificación conversacional producida por los hablantes nativos para hacer comprensible el <i>input</i> a los no nativos (Long, 1980, 1981, 1982), evitar rupturas en la conversación y reparar un problema.</p> <p>-Clarificación de la producción lingüística precedente para comprender su significado (Balcárcel, 2006; Doughty, 2000; Long, 1982; Long y Sato, 1983; Mackey, 2007; Pica, 1994; Spada y Fröhlich, 1995).</p> <p>-Estrategia para planificar una producción (Long, 1980, 1981; Pica, 1994).</p> <p>-Pregunta ecoica del profesor que permite distinguir el flujo de la información (Long y Saro, 1983).</p> <p>-Identificador implícito que permite conocer la intencionalidad del hablante (Pica, 1994; Pica et al., 1989; Pica et al., 1991).</p> <p>-En una secuencia de negociación del significado es una señal (indicador de falta de comprensión) que responde a un desencadenante (producción no comprendida) (Doughty, 2000).</p> <p>-Interrupciones implícitas del profesor gracias a las cuales los estudiantes reparan por sí mismos (Lyster y Ranta, 1997, 2007).</p> <p>-Permiten la realización de acciones de forma conjunta durante la realización de tareas en el aula, la orientación conjunta de un plan de trabajo y la formulación de objetivos, siendo un recurso para actuar (van Compernelle, 2015).</p> <p>-Herramienta psicológica de mediación para controlar las acciones y el comportamiento del otro (van Compernelle, 2015).</p>

Mecanismo	Tipo de control	Proceso cognitivo
		<p>-Herramienta cognitiva para dirigir las acciones a objetivos y orientarlas hacia la construcción conjunta de la comprensión implícita de la tarea y hacia la búsqueda del procedimiento para resolverla (Brooks y Donato, 1994; Donato, 1994).</p> <p>-En una actividad dirigida a objetivos conforma un subobjetivo (Lantolf et al., 2015).</p> <p>-Facilita la adopción de una perspectiva, coordina perspectivas discrepantes y coordina la perspectiva propia con la de otro participante (Tomasello, 1999a; Tomasello y Rakoczy: 2003).</p> <p>Mecanismo de control que facilita la comprensión de las intenciones del otro en las que subyace un procedimiento de resolución de la tarea (incrustado en los símbolos lingüísticos) estableciéndose, de este modo, la intersubjetividad (en este estudio).</p>
3. Repeticiones	Control de la perspectiva del otro para construir conjuntamente ambos participantes (confirmando o evaluando la comprensión) un plan cognitivo común, una perspectiva compartida de resolución de la actividad (la intersubjetividad).	<p>-Modificaciones conversacionales producidas por profesores o hablantes nativos que hacen comprensible el <i>input</i> a los no nativos para anticipar un problema o para repararlo (Long, 1982).</p> <p>-Como parte del <i>feedback</i> del profesor o de otro estudiante, señalan la comprensión de una producción anterior (Gaies, 1983).</p> <p>-Carácter evaluativo: confirman o verifican la comprensión, o bien señalan falta de comprensión (Gaies, 1983).</p> <p>-Estrategias del profesor que permiten superar bloqueos comunicativos y facilitar la comunicación: facilitan la comprensión de los estudiantes de ELE resumiendo información previa; reparan enunciados ambiguos o incorrectos; expresan dudas y llaman la atención del otro estudiante sobre algún aspecto concreto (González, 2011).</p> <p>-Herramienta de mediación mediante la que el tutor dirige la atención del novicio de forma conjunta hacia un problema durante la transición de la regulación por otro a la regulación por uno mismo en el proceso de interiorización de las formas lingüísticas y de construcción de las funciones superiores (Aljaafreh y Lantolf, 1994).</p> <p>-Dentro de la ED son una herramienta de mediación para identificar las habilidades emergentes de los aprendices en proceso de</p>

Mecanismo	Tipo de control	Proceso cognitivo
		<p>maduración contribuyendo al desarrollo (la interiorización). Tienen carácter evaluativo (Poehner e Infante, 2015; 2017).</p> <p>-Dentro de la ED funcionan como mediación (desarrollan una función cognitiva nueva): comprometen cognitivamente a los estudiantes en resolver problemas, les ayudan corregirse a sí mismos y a reflexionar sobre lo que han dicho (Davin y Donato, 2013).</p> <p>-Confirman la comprensión, señalan un error, marcan una producción no esperada y expresan comprensión, animando al otro estudiante a continuar (Ohta, 2005).</p> <p>-Herramienta de mediación que crea un plan cognitivo común, una perspectiva compartida sobre la tarea (establece la intersubjetividad), negocia objetivos y subobjetivos. Construyen un espacio de andamiaje en el que construir sobre lo conocido, elaborar hipótesis y evaluar formas lingüísticas (Antón y DiCamilla, 1998, 2009; DiCamilla y Antón, 1997).</p> <p>Mecanismo de control que confirma, facilita o evalúa la comprensión de la perspectiva del otro construyendo conjuntamente con el otro interlocutor una perspectiva compartida de la actividad, un plan cognitivo común, estableciendo, así, la intersubjetividad (en este estudio).</p>
4. Verificación de confirmación	Control de la perspectiva del otro: consolidación de la comprensión de la perspectiva del otro (control evaluativo).	<p>-Modificación conversacional producida por los hablantes nativos para hacer comprensible el <i>input</i> a los no nativos (Long, 1980, 1981, 1982).</p> <p>-Repetición de una producción anterior con entonación ascendente para obtener la confirmación de que la producción anterior ha sido correctamente escuchada o comprendida (Long, 1983).</p> <p>-Pregunta ecoica del profesor para confirmar la comprensión de una producción previa (Long y Sato, 1983).</p> <p>-Señal que indica la falta de comprensión de una producción anterior (desencadenante) (Doughy, 2000; Gass, 1997).</p> <p>-Reflejan la intencionalidad del hablante (Pica, 1994; Pica et al., 1989; Pica et al., 1991).</p> <p>-Estrategia que sirve para planificar una producción (Long, 1980).</p>

Mecanismo	Tipo de control	Proceso cognitivo
		<p>-Permiten la realización de acciones de forma conjunta durante la realización de tareas en el aula, la orientación conjunta de un plan de trabajo y la formulación de objetivos, siendo un recurso para actuar (Comperonlle, 2015).</p> <p>Mecanismo de control mediante el cual un interlocutor consolida la comprensión de la intencionalidad del otro (el procedimiento de resolución de la tarea) incrustada en los símbolos lingüísticos estableciendo, así, la intersubjetividad (en este estudio).</p>
5. Control de las palabras del otro	Mecanismo evaluativo. Control evaluativo. Consolidación de la comprensión de las intenciones del otro.	<p>-Intersubjetividad: ponerse en el lugar del otro (Duranti, 2010).</p> <p>-Adopción de la voz del otro (Bakhtin, 1981, 1984, 1986; Fernyhough, 1996, 2008).</p> <p>-Descentración (Piaget e Inhelder, 1969).</p> <p>-Evaluación (Vygotsky, 1978: función superior)</p>
6. Control de alineamiento con la perspectiva propia	Control de una perspectiva compartida (del procedimiento compartido de resolución de la tarea) evitando que el otro interlocutor vuelva a adoptar su perspectiva (su voz) anterior.	<p>-Control y remodelación de los procesos cognitivos a través del habla como herramienta psicológica (Vygotsky, 1978; Vygotsky, 1981b).</p> <p>-Creación de una ZDP (Vygotsky, 1978).</p> <p>-Andamiaje (de Guerrero y Villamil, 2000; Wood et al., 1976).</p> <p>-Transición de las relaciones interpersonales a las intrapersonales (Lantolf y Appel, 1994).</p> <p>-Regulación por otro (Lantolf y Thorne, 2006b; Lantolf et al., 2015).</p> <p>-Regulación del otro, regulado por otro (Frawley, 1987).</p> <p>-Mantenimiento de la intersubjetividad: misma definición de la situación (Wertsh, 1985) o mismo procedimiento de resolución de la tarea (Brooks y Donato, 1994).</p> <p>-Adopción de la voz del otro para establecer la intersubjetividad (Bakhtin, 1981, 1984, 1986; Fernyhough, 1996, 2008).</p> <p>Mecanismo de control mediante el cual un interlocutor (haciendo uso del habla en ELE como herramienta cognitiva y de remodelación del comportamiento del otro) evita que el otro adopte su anterior procedimiento de resolución de la tarea (su voz anterior), guiándole hacia el</p>

Mecanismo	Tipo de control	Proceso cognitivo
		procedimiento que ambos comparten manteniendo, así, la intersubjetividad (el mismo procedimiento de resolución de la tarea) (en este estudio).
7. Control de la orientación	Control de la tarea desde una perspectiva metacognitiva al planificar un plan conjunto (un procedimiento compartido) para realizar la actividad a iniciativa de uno de los interlocutores.	<p>-Transformación del comportamiento de otro individuo a través del habla como herramienta psicológica (Ahmed, 1994; Lantolf y Appel, 1994; Lantolf y Thorne, 2006b; Vygotsky, 1978, 1981b).</p> <p>-Planificación de la resolución de la tarea (Brooks y Donato, 1994; Vygotsky, 1878).</p> <p>-Orientación compartida de la actividad a través del habla (Brooks y Donato, 1994).</p> <p>-Establecimiento de la intersubjetividad: adopción de un mismo procedimiento de resolución de la tarea (Brooks y Donato, 1994; Rommetveit, 1979a).</p> <p>-Verbalización del pensamiento para exteriorizar problemas y soluciones alternativas (Brooks y Donato, 1994; Swain, 2000, 2006; Swain y Watanabe, 2013).</p> <p>Mecanismo de control mediante el cual los interlocutores (a iniciativa de uno de ellos) construyen conjuntamente la actividad planificando cómo resolverla, adoptando un procedimiento de resolución de la tarea compartido y utilizando el ELE como herramienta de mediación para modificar el comportamiento del otro y exteriorizar sus perspectivas discrepantes (en este estudio).</p>
8. Control de reversibilidad	Control de la perspectiva propia y de la del otro: capacidad para verse a sí mismo desde la perspectiva del otro.	<p>-Establecimiento de la intersubjetividad como conciencia del otro y como capacidad para adoptar el punto de vista del otro (Duranti, 2010).</p> <p>-Descentración (Piaget e Inhelder, 1969).</p> <p>-Intersubjetividad y perspectivismo de los símbolos lingüísticos (Tomasello, 1999a, 2000, 2003a).</p> <p>-Capacidad para verse a sí mismo como objeto cuando se adopta la perspectiva del otro (Gillespie, 2006; Lantolf y Thorne, 2006a; Mead, 1922, 1934/1992; Vocate, 1994).</p> <p>Mecanismo de control mediante el cual un interlocutor es capaz de ponerse en el lugar del otro, de adoptar su perspectiva (o una perspectiva diferente a la propia) haciendo uso de los símbolos lingüísticos adecuados para señalar en función de otra perspectiva</p>

Mecanismo	Tipo de control	Proceso cognitivo
		diferente a la suya (en este estudio).
9. Control de multiplicidad de perspectivas	Control sobre la diversidad de perspectivas que puede adoptar el otro interlocutor para llevar a cabo la actividad.	<p>-Intersubjetividad como conciencia de la existencia del otro (Duranti, 2010).</p> <p>-Intersubjetividad como comprensión de la intención incrustada en los símbolos lingüísticos; comprensión del perspectivismo de los símbolos lingüísticos (Tomasello, 1999a, 2000, 2003a).</p> <p>Mecanismo de control mediante el cual un interlocutor desarrolla la conciencia de que el otro interlocutor puede adoptar una perspectiva diferente a la suya (en este estudio).</p>

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo exponemos los objetivos generales y específicos de nuestra investigación y formulamos las preguntas de investigación principal y las secundarias en función de los objetivos.

2.1 Objetivos

De acuerdo con las líneas generales expuestas en la Introducción, hemos definido los objetivos de investigación tal y como se enumeran a continuación.

Objetivos generales:

- Investigar cómo los participantes estructuran los acontecimientos sociales que tienen lugar durante la realización de actividades de vacío de información.
- Investigar cómo los participantes estructuran la construcción de la actividad a través del despliegue de mecanismos de control.
- Investigar con qué procesos cognitivos se relaciona esta estructuración a través de los mecanismos de control.

Objetivos específicos:

1. Identificar y analizar los mecanismos de control que despliegan los aprendices durante la realización de actividades comunicativas de vacío de información.
2. Relacionar los mecanismos de control con los procesos cognitivos que se desarrollan durante la realización de la actividad.
3. Analizar cómo los aprendices obtienen el control sobre sí mismos, sobre el otro interlocutor y sobre la tarea a través de los mecanismos de control.
4. Analizar e investigar la relación entre mecanismos de control e intersubjetividad.
5. Localizar el locus de control observando si reside en un interlocutor, en los dos o en la actividad.

2. 2 Preguntas de investigación

Las preguntas principales de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué mecanismos de control despliegan aprendices arabófonos de ELE durante la realización de actividades de vacío de información en parejas?
2. ¿Cómo facilita el despliegue de esos mecanismos la construcción conjunta de la actividad por parte de ambos participantes?
3. ¿Qué relación se establece entre los mecanismos desplegados y los procesos cognitivos que tiene lugar durante la realización de la tarea?

Las preguntas de investigación secundarias son las siguientes:

1. ¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices para resolver y superar los conflictos de perspectivas, comprender sus intenciones mutuas y adoptar un procedimiento compartido de resolución de la tarea?
2. ¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices para tomar conciencia de que el otro interlocutor adopta una perspectiva diferente a la suya o un procedimiento de resolución de la tarea diferente al suyo?
3. ¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices para dirigir la atención del otro interlocutor y centrar la atención de forma conjunta?
4. ¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices cuando uno de ellos se aleja del procedimiento de resolución de la tarea compartido por ambos para reorientar la atención de ese interlocutor hacia el procedimiento compartido?
5. ¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices para comprender sus propias perspectivas evitando cualquier falso sobrentendido sobre la perspectiva que adopta cada uno y sobre la interpretación y adjudicación de significado a los símbolos lingüísticos?

3. METODOLOGÍA

En este capítulo presentamos nuestra opción metodológica (basada en un paradigma cualitativo), el diseño de investigación (flexible, emergente y circular), el método de investigación (la observación no participativa), el instrumento de recogida de datos (la realización de una actividad de vacío de información), la técnica de recogida de datos (la grabación en audio y en video), el tipo de muestra (estudio de caso múltiple) y la unidad de análisis (la actividad como macrounidad de análisis y los Episodios Relacionados con el Lenguaje como microunidad de análisis). Asimismo, presentamos las premisas en las que basamos la validez de nuestro estudio y nos referimos a las categorías de análisis.

3.1 Opción metodológica

Este estudio se podría encuadrar, en términos generales, dentro de un paradigma cualitativo por las razones que enumeramos a continuación (Reichardt y Cook, 1979:10, cit. por Larsen-Freeman y Long, 1994: 20): usa métodos cualitativos (como es la observación no participativa); se interesa por comprender el comportamiento humano desde el propio marco de referencia del actuante (el objeto de este estudio consiste en investigar las actuaciones de los participantes cuando se enfrentan por sí mismos sin la ayuda de un tutor a la realización conjunta de una actividad de vacío de información creando por sí mismos su propio contexto, ya que cada miembro de la pareja formula por sí mismo sus propios objetivos atendiendo a sus intenciones y orientaciones y atribuyendo significado a las situaciones a partir de sus experiencias y acciones); es una observación no controlada, con las matizaciones que se especificarán más adelante, ya que no se manipulan los fenómenos objeto de investigación; está orientado al descubrimiento, no a la verificación -no hay una hipótesis inicial que pretenda ser demostrada a partir de los datos obtenidos durante la investigación, sino que parte de los datos para llegar a conclusiones, es decir, adopta una perspectiva *émica*, desde dentro-; es un estudio exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo; está orientado al proceso (ya que trata de investigar *cómo* los participantes despliegan mecanismos de control durante el tiempo en que realizan la actividad de vacío de información) y asume que la realidad es dinámica, no estática (la realidad es construida por los propios participantes al formular objetivos, atendiendo a

sus intenciones y a sus orientaciones y procedimientos para solucionar la tarea, que son imprevisibles).

Nuestro estudio no es longitudinal, es decir, no se han obtenido los datos de un participante o grupo de participantes siguiendo sus actuaciones a intervalos a lo largo de un periodo de tiempo más o menos largo (Larsen-Freeman y Long (1994: 20), sino que es un estudio en tiempo real, ya que se han recogido las actuaciones de los participantes en una sola sesión, pidiéndoles que realicen de principio a fin una actividad cuya duración varía dependiendo de las actuaciones de cada pareja de participantes.

Aunque la investigación que nos ocupa puede calificarse de estudio en tiempo real y no de longitudinal por las razones que acabamos de mencionar, estamos de acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1994: 20-22) en que la división propuesta por Reichardt y Cook (1979) es demasiado rígida al ubicar los estudios longitudinales en un paradigma cualitativo y los estudios en tiempo real dentro de otro de carácter cuantitativo caracterizando los estudios longitudinales como orientados al proceso, es decir, como diacrónicos, y los de tiempo real como sincrónicos. En este sentido, nos parece, siguiendo a Larsen-Freeman y Long (1994), que nuestra investigación es un estudio en tiempo real, ya que tiene como objetivo observar las actuaciones de los participantes en una sola sesión, pero reúne alguna de las características que se adjudican a los estudios longitudinales, como es el hecho de que esté orientado al proceso ya que se propone investigar cómo los interlocutores despliegan mecanismos de control durante la realización de la actividad. Es decir, nuestra investigación es un estudio en tiempo real, de carácter cualitativo y orientada al proceso (con respecto a nuestra concepción de proceso y su relación con el método genético remitimos al lector al apartado 3. 6. 1). Aunque haya también un producto, como son las tablas completadas por los participantes como resultado de sus actuaciones, el estudio se ha centrado en observar cómo los participantes llegan a desplegar mecanismos de control durante el desarrollo de la actividad, es decir, durante el proceso.

Adoptando los criterios de Grotjahn (1987, cit. por Nunan, 1992: 4) para realizar un diseño de investigación, como son el método de recogida de datos (si los datos han sido recogidos de forma experimental o no experimental); el tipo de datos obtenidos en la investigación (cualitativos o cuantitativos) y el tipo de análisis llevado a cabo (si es estadístico o interpretativo), nuestro estudio encajaría, más bien, en el paradigma n.º 1 denominado interpretativo-exploratorio caracterizado porque es un

diseño no experimental, hace uso de datos cualitativos y lleva a cabo un análisis interpretativo.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación ha sido flexible, emergente y circular (Cohen, Manion y Morrison 2007: 178; Dörnyei, 2007: 243). El diseño de investigación es emergente, no está prefigurado y el estudio permanece abierto y fluye para que pueda responder de forma flexible a los nuevos detalles que puedan emerger durante el proceso de investigación. Estas características han afectado a las preguntas de investigación, que se han reformulado o ampliado durante la fase de análisis de datos (al subdividirse en preguntas secundarias), así como al Marco teórico, que se ha modificado conforme se ha ido avanzando en el análisis, y también al Estado de la cuestión y al establecimiento de categorías. El diseño de investigación ha sido flexible y emergente en la medida en que nuevas preguntas han surgido del análisis de datos y cuestiones teóricas que tenían poca relevancia antes del análisis se han ampliado durante el desarrollo del análisis, lo que ha supuesto, volviendo atrás, siguiendo, así, un proceso circular, una modificación del Marco teórico y del Estado de la cuestión, estableciéndose nuevas relaciones entre las cuestiones teóricas que antes del primer análisis no existían e introduciéndose al mismo tiempo nuevas relaciones entre el Marco teórico ya modificado y los nuevos y sucesivos análisis de los datos, de tal manera que la primera perspectiva investigadora ha sido modificada, matizada y ampliada a la hora de volver a analizar los mismos datos, de nuevo, una y otra vez. De este modo, y siguiendo un proceso circular, la perspectiva para analizar por segunda, tercera vez o en sucesivas veces los datos, se ha visto enriquecida por la modificación del Marco teórico y del Estado de la cuestión y por la ampliación o modificación de las preguntas de investigación.

Por ejemplo, la pregunta principal de investigación, que fue formulada antes de iniciar la fase de análisis, se refería a los mecanismos de control que despliegan los aprendices durante la realización de actividades de vacío de información. Los datos obtenidos en el análisis de la primera muestra nos llevaron a profundizar en constructos que si bien habían sido recogidos en el Marco teórico (y a veces no habían sido recogidos en absoluto), no se les había dado mucha importancia, pero que se mostraron tremendamente significativos durante la fase de análisis, como por ejemplo el

establecimiento de la intersubjetividad. A partir del análisis de la primera muestra y dada la relevancia de dicho constructo, reformulamos la pregunta principal de investigación para la primera muestra tomando muy en consideración la intersubjetividad en la formulación de la misma, lo cual nos llevó a reformular el Marco teórico ampliando y profundizando el constructo de intersubjetividad. De este modo, el análisis de los datos nos llevó a ampliar la pregunta de investigación y a modificar el Marco teórico y el Estado de la cuestión en un proceso circular y en zigzag (Dörnyei, 2007: 243). La pregunta principal de investigación se conservó para todas las muestras, pero fue matizada y enriquecida al formular las preguntas secundarias como resultado del análisis de los datos. Antes de iniciar el análisis de la segunda muestra contábamos con la pregunta de investigación principal, con una pregunta de investigación secundaria (resultado del análisis de la primera muestra) y con un marco teórico ya modificado y matizado. Es así cómo la perspectiva investigadora para analizar la segunda muestra no era la misma que aquella con la que analizamos la primera muestra, sino que se había enriquecido por las modificaciones llevadas a cabo en la pregunta de investigación y en el Marco teórico que habían ido emergiendo durante el análisis de la primera muestra. Este mismo proceso circular y emergente se ha llevado a cabo con el análisis de todas las muestras, la tercera, la cuarta y la quinta.

Las características de este estudio (flexible, emergente y circular) han afectado también a la relación entre análisis, recogida de datos, muestreo y establecimiento de categorías.

3.3 Método de investigación

El método de investigación es la observación no participativa. Es una observación no participativa porque el investigador no ha tomado parte en las actividades llevadas a cabo limitándose a observar sin implicarse directamente en ellas. El hecho de no participar en las actividades observadas nos ha permitido hacer observaciones que hemos ido anotando durante el desarrollo de la prueba que nos han sido útiles para complementar el análisis. Al igual que ocurre con la observación participativa, en la observación no participativa el investigador no tiene una hipótesis antes de comenzar el estudio, gracias a lo cual hemos podido liberar la atención para descubrir factores que influyen de forma significativa en el desarrollo de los fenómenos investigados (Larsen-Freeman y Long, 1994: 26).

En cuanto al tipo de observación que se ha llevado a cabo en este estudio, creemos que podemos calificarla como observación semiestructurada (Cohen et al., 2007: 397). La observación estructurada parte de esquemas previos, donde se especifican las categorías que hay que buscar en el análisis de los datos, es decir, utiliza categorías preestablecidas. No es el caso de este estudio, que no parte de esquemas previos de observación ni de categorías preestablecidas. Una observación no estructurada no adopta ningún esquema previo de observación y espera que las categorías surjan del análisis de los datos. Una observación semiestructurada tampoco cuenta con un esquema de observación con categorías establecidas previamente, al igual que ocurre en la observación no estructurada, pero recurre a un conjunto de preguntas o cuestiones formuladas de antemano, que guían el análisis y codificación posterior. La observación semiestructurada, al igual que la no estructurada, es generadora de teorías y constructos y revisa los datos antes de sugerir una explicación para el fenómeno observado. La selectividad en la observación semiestructurada deriva más de la situación que del investigador, lo que permite no tener en cuenta las cuestiones planteadas con antelación si del análisis de los datos surgen otras cuestiones que dirigen la investigación en una dirección diferente a la planteada por las cuestiones previas.

El objetivo de una observación menos estructurada consiste en captar la complejidad fenomenológica de las producciones de los participantes. Las situaciones desplegadas y sus conexiones, causas y correlaciones pueden ser observadas a medida que se desarrollan en el tiempo (véase a este respecto el apartado 3. 6. 1 referente a la unidad de análisis y al método genético). Se puede atrapar la naturaleza dinámica de los acontecimientos, para observar la intencionalidad, para buscar tendencias y estructuras a medida que transcurre el tiempo. Una observación menos estructurada nos permite ver la situación dentro de ella misma y deja a los elementos de la situación hablar por sí mismos (Cohen et al., 2007: 398). En este sentido, nuestro análisis ha intentado capturar las acciones que los participantes llevan a cabo por sí mismos sin la ayuda del profesor/investigador (el investigador no participativo se ubicó en una esquina del aula donde se efectuó la grabación sin responder ni a los gestos ni a las preguntas de los participantes), las causas y conexiones de los fenómenos en su desarrollo siendo los protagonistas de sus acciones los propios participantes. Es decir, los participantes son agentes activos cognitiva y socialmente y el análisis se fundamenta en interpretar sus interacciones llevadas a cabo por ellos mismos.

3.3.1 Instrumento de recogida de datos

El instrumento de recogida de datos ha consistido en el uso de un procedimiento de “*elicitación*” (Nunan, 2005: 137), como es la realización de una actividad de vacío de información entre dos participantes, protocolo que ha sido administrado a las cinco parejas de participantes por igual. Este tipo de instrumento de recogida de datos podría definirse como “juego de comunicación” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 35-39). Larsen-Freeman y Long proponen una lista de procedimientos de recogida de datos numerados y ordenados de mayor a menor control, del uno al doce, ocupando los juegos de comunicación el número nueve de la lista, es decir, que estaría más cerca de un menor control que de un mayor control por parte del investigador.

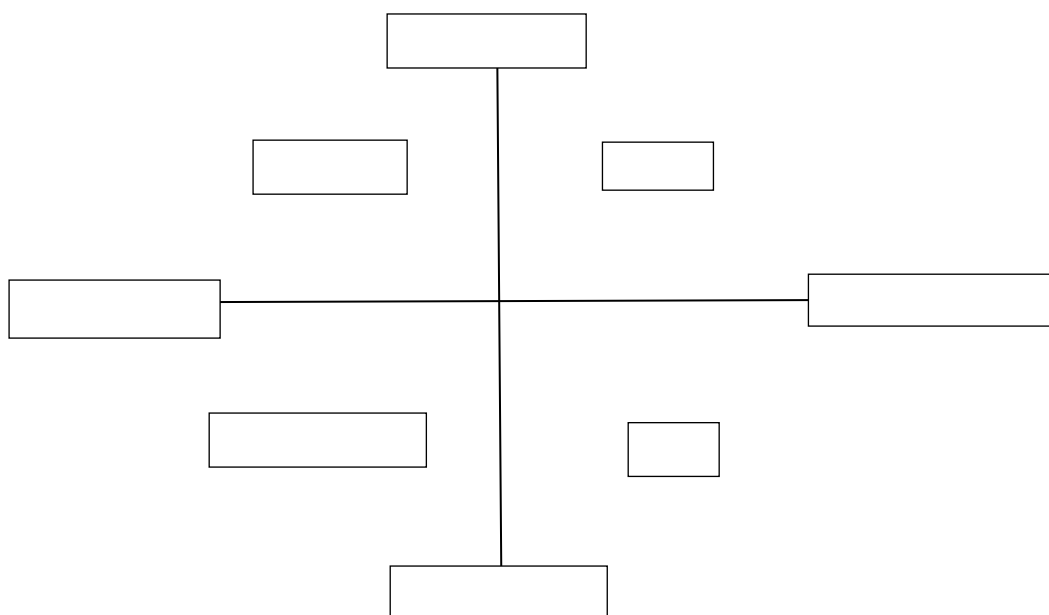
El objetivo de este estudio consiste en investigar cómo los participantes despliegan mecanismos de control durante la realización de una actividad de vacío de información (que se realiza de forma conjunta por ambos participantes), por tanto, el uso de un procedimiento de *elicitación* (la realización de una actividad de vacío de información) está implícito en los objetivos del estudio. De ahí se desprende que el habla, en parte, no es espontánea, sino que estará condicionada por los requerimientos del procedimiento. El procedimiento impone restricciones a los informadores y los orienta para que se desarrollen aquellos fenómenos que el investigador se ha propuesto estudiar, como son los mecanismos de control y los procesos cognitivos con los que se relacionan dichos mecanismos. En este sentido, se puede decir que hay cierto control al elegir el procedimiento de *elicitación* en la medida en que se orienta a los participantes hacia los fenómenos que se pretende estudiar. Es decir, al elegir como instrumento de recogida de datos una actividad de vacío de información en la que cada participante de cada pareja solo tiene una parte de la información, se obliga a los participantes a ponerse de acuerdo para realizar la tarea conjuntamente. Dado que uno de los objetivos del estudio consiste en observar cómo los participantes construyen conjuntamente la tarea mediante mecanismos de control, al elegir un procedimiento que les obliga a construir la tarea conjuntamente, se les orienta hacia los fenómenos objeto de estudio. Sin embargo, no hay ningún control por parte del investigador sobre las respuestas de los participantes al protocolo administrado.

Para definir el grado de control por parte del investigador, es decir, si la observación llevada a cabo es o no *obtrusiva*, hemos tomado en consideración los dos parámetros propuestos por van Lier (1988: 57; 1990, cit. por Nunan, 1992: 5-7): un parámetro intervencionista y otro selectivo. Teniendo en cuenta estos dos parámetros

(Nunan, 1992: 7), nos parece que nuestro estudio estaría ubicado entre las coordenadas de “no selectivo” y de “no intervención”, tal y como puede verse si se consulta la figura 4.

Figura 4

Parámetros selectivo e intervencionista en el diseño de investigación según van Lier



Nota. Fuente: adaptado de Nunan (1992: 7).

Es decir, el presente estudio podría encuadrarse en el espacio “ver”, en la parte inferior derecha de la imagen entre las coordenadas de “no intervención” y “no selectivo” con las matizaciones que haremos a continuación. Una observación no estructurada, entendemos, estaría en la coordenada de “no intervención” en el extremo derecho del continuo, donde podría situarse un estudio *naturalístico*. No es el caso de nuestro estudio, que hemos calificado anteriormente como observación semiestructurada, cuyo objetivo no es observar el habla espontánea, como hace un estudio naturalístico, sino el habla orientada, en cierto modo, hacia los fenómenos que se pretende estudiar porque se hace uso de un procedimiento de *elicitación*. Es decir, nuestro estudio no estaría en el extremo del continuo de “no intervención”, sino a medio

camino entre el extremo del continuo y la intersección de las dos líneas, aunque siempre dentro de la “no intervención”. Teniendo en cuenta el otro parámetro, el selectivo, nuestro estudio se situaría en la coordenada de “no selectivo” porque no se especifican las categorías previamente, aunque no estaría en el extremo del continuo como podría ser un estudio etnográfico, ya que en nuestro estudio hay cierto grado de selección en la medida en que las categorías están en relación con la “guía” de la pregunta de investigación que se ha formulado antes de comenzar la fase de análisis (ya que es una observación semiestructurada). Sin embargo, al no estar seleccionadas las categorías con antelación, estas se descubren al analizar los datos y, por lo tanto, estaría dentro del parámetro “no selectivo”.

El instrumento de recogida de datos de nuestro estudio ha consistido en la realización de una actividad de vacío de información por parejas, basada en Brooks y Donato (1994: 265-266). Los participantes han sido parejas de estudiantes, de sexo masculino y femenino, de edad comprendida entre los veinte y los veinticinco años. La prueba consistió en la realización de una actividad en la que cada participante tenía una tabla dividida en casillas (cuatro columnas y seis filas) en algunas de las cuales había información diversa (números, letras, sílabas, palabras y figuras geométricas como líneas, cuadrados o triángulos) (ver anejo 1, tablas 1 y 2). Separados por una mampara de cartón y sentados el uno frente al otro a cada lado de una mesa, los participantes tenían que proporcionar y recibir información para completar la tabla con los datos que les faltaban y que estaban en posesión del compañero, de tal modo que al finalizar la prueba ambos participantes debían tener la misma información en sus respectivas tablas. El objetivo de la interposición de la mampara de cartón entre los dos participantes era impedir que vieran dónde tenía situada la información el otro miembro de la pareja. La altura de la mampara de cartón llegaba aproximadamente hasta la altura de los ojos de los participantes, de tal manera que no solo podían interactuar verbalmente, sino que tenían la posibilidad de intercambiarse también algún tipo de información gestual utilizando los ojos y las manos, información que ha sido recogida en las transcripciones y que ha sido tomada en consideración durante el análisis de los datos. Los participantes vieron por primera vez el test el día que lo realizaron. El profesor, que coincide con el investigador, les proporcionó las instrucciones para realizar la prueba solo unos minutos antes de llevarla a cabo cuando ya estaban sentados el uno frente al otro a ambos lados de la mampara. De este modo, los participantes no tenían ningún tipo de información a la hora de realizar la actividad y, así, tenían que enfrentarse a la prueba por sus propios

medios contando solo con sus capacidades y con la colaboración del otro miembro de la pareja con el que tenían que construir conjuntamente la tarea. El profesor-investigador, que estaba presente en el aula (de pie en una esquina), permaneció fuera de la grabación (ya que no estaba en el ángulo de visión de la cámara ni habló durante la prueba) y aunque en algún momento fue requerida su colaboración de forma gestual o verbal para que ayudara en la realización de la tarea, no prestó en ningún momento dicha colaboración ni de forma gestual ni verbal a ninguno de los participantes. Las grabaciones en video y en audio fueron transcritas y codificadas basándonos en las propuestas de sistemas de transcripción de Payrató (1995) y de Briz y su grupo de investigación (Albelda, Briz, Hidalgo, Padilla, Pons, Ruiz-Gurillo, y Sanmartín, 2002). Las transcripciones de las cinco muestras pueden consultarse en el anejo 2. El sistema de transcripción que hemos utilizado puede consultarse en el anejo 3.

Si aceptamos los dos tipos de investigación propuestos por Nunan (2005: 225-226), investigación en el aula (aquella cuyos estudios empíricos se llevan a cabo dentro del aula) e investigación orientada al aula (aquella que se lleva a cabo fuera del aula, como puede ser en ámbitos de laboratorio, estimulados o naturalísticos), cuyo objetivo consiste en recoger datos para la investigación, este estudio se puede encuadrar en el segundo tipo, es decir, obtiene datos con propósitos investigadores. Los datos, no son, en este sentido, tan “espontáneos” y “naturales” como los recogidos en el desarrollo de actividades diarias de aula cuyo objetivo es enseñar.

3.3.2 Otros instrumentos de recogida de datos

Se ha hecho uso de otros instrumentos no *obtrusivos* como la toma de notas. La toma de notas se llevó a cabo in situ, sin que los participantes se dieran cuenta de que su comportamiento era objeto de observación durante la grabación en video y, sobre todo, durante el proceso de análisis de las muestras. La toma de notas, llevada a cabo durante el análisis sobre las mismas muestras ya transcritas o fuera de ellas, reflejó observaciones sobre cuestiones consideradas relevantes en relación, fundamentalmente, con la emergencia de las categorías y su identificación. La toma de notas sobre las mismas muestras ya transcritas constituye un instrumento de observación fundamental para fragmentar los mecanismos de control acotando su comienzo y fin y facilitando, de este modo, el establecimiento y fijación de los Episodios Relacionados con el Lenguaje como microunidad de análisis (a este respecto remitimos al lector al apartado 3.6.2).

3.3.3 Técnica de recogida de datos

La técnica mediante la cual se han obtenido los datos ha sido la grabación de audio y vídeo. Las parejas de participantes se sentaron uno frente a otro a los dos lados de dos mesas colocadas una junto a la otra de forma horizontal. Justo en la confluencia de las dos mesas se colocó la mampara de cartón de tal forma que impidiera que un participante pudiera ver la tabla del otro. La mampara era lo suficientemente alta para impedir que cada uno viera la información del otro llegando a la altura de los ojos, de tal forma que apenas podían interpretar los gestos de los ojos ni de otras partes del cuerpo, con el objeto de centrar la tarea en el análisis del habla. A pesar de eso, a veces los participantes levantaban las manos para hacer algún gesto que pudiera ayudar a interpretar sus palabras. El objetivo, al distribuir de esta forma los espacios y ubicar los objetos y los materiales, era centrarnos en el análisis del habla como herramienta de comunicación y, sobre todo, como herramienta cognitiva. La cámara de vídeo se colocó a unos tres metros de distancia enfocando las dos mesas, la mampara y los cuerpos de los dos participantes visto de perfil sentados en ambas sillas. La cámara era fija y tenía un campo de visión que abarcaba a los dos participantes al mismo tiempo (sus cuerpos en su totalidad) sentados en las sillas. De este modo, se recoge también la gestualidad de ambos participantes que es visible para el observador, pero apenas lo es para ellos.

3.4 La muestra. Tipo de muestra. Participantes

La muestra de este estudio se puede definir como muestra con propósito, muestra de conveniencia y muestra de voluntarios. Se puede calificar de muestra con propósito o teórica (Cohen et al., 2007: 114-115; Creswell, 2013: 199; Dörnyei, 2007: 126) porque se definen los límites, los parámetros a tener en cuenta para seleccionar a los participantes. Estos parámetros son participantes, lugar, acontecimiento, proceso, nivel de lengua, tipo de protocolo y tiempo.

Los participantes han sido dos por cada muestra. El lugar, un espacio no naturalístico, artificial, un aula vacía en la que se encontraban solo los dos participantes para realizar la tarea y el investigador como observador no participativo situado en una esquina de la sala y en silencio. El acontecimiento consistió en la realización de una actividad de vacío de información, de forma conjunta, en parejas. El proceso es el que se desarrolla entre cada pareja de participantes a través del cual y de principio a fin realizan la actividad. El límite en cuanto al nivel de lengua ha estado en dos niveles: A2.

1 y A2. 2, es decir, el de principiantes. No se han seleccionado participantes con un nivel más bajo de A2. ni más alto de B1.1. La mayoría estaban realizando en el momento en que tomaron parte en la investigación el nivel A2. 2. Los que cursaban B1.1 hacía poco tiempo que habían terminado A2. 2. En la selección de los participantes no se han tenido en cuenta capacidades determinadas o características personales o cognitivas. No ha habido un plan de muestra que se haya trazado a priori en cuanto a las características que podría haber reunido cada participante. Es decir, no se han seleccionado los participantes pensando que reunían características específicas que querían ser investigadas. No se consideró que las características de un participante fueran más adecuadas que las de otro para comprender el fenómeno objeto de estudio. Tampoco se seleccionaron casos especiales, desviados o extremos.

La selección se ha hecho entre los estudiantes de español que estaban disponibles en el momento de la investigación, es decir, se trata de una muestra de conveniencia, y que aceptaron participar de forma voluntaria (muestra de voluntarios). Los participantes fueron seleccionados por el investigador, que coincide por el profesor, durante el desarrollo de las clases. Es decir, el profesor conocía de antemano a los participantes y ellos se conocían entre sí y se ofrecieron voluntarios eligiendo previamente el miembro de la clase con el que querían realizar la actividad y con el que empatizaban más. Una salvedad ha de ser hecha a este respecto. Solo en una muestra se incumplieron estos límites (el hecho de que se conocieran porque formaban parte de la misma clase), en la muestra cinco, ya que cada uno pertenecía a una clase diferente (dentro del mismo nivel) y no se conocían de antemano.

En cuanto al límite referente al protocolo, todas las parejas de participantes que componen las cinco muestras se enfrentaron al mismo protocolo. El límite temporal ha venido impuesto por el tiempo invertido por cada pareja de participantes para realizar la actividad. La cantidad de tiempo ofrece una gran variabilidad y ha venido definida por los propios actuantes a la hora de enfrentarse a la actividad que tenían que realizar.

Los participantes que realizaron la prueba son diez, cinco parejas de estudiantes de ELE del Instituto Cervantes de Tánger, estudiantes arabófonos con francés como segunda lengua. Las grabaciones de las cinco parejas de estudiantes fueron realizadas entre los años 2012 y 2013. Los aspectos relacionados con la edad, el nivel de estudios y el nivel de español que tenían en el momento de la grabación (no el curso en el que estaban inscritos en ese momento), así como la duración de la grabación y el número de turnos de habla que utilizaron para realizar la actividad se refleja en la

tabla 13. Para preservar el anonimato de los participantes, se los ha numerado por orden de participación en las muestras, del número uno al diez. Es decir, las dos estudiantes que participaron en la muestra 1 son las interlocutoras 1 y 2, los que participaron en la muestra 2 son los interlocutores 3 y 4, los que lo hicieron en la muestra 3 son los interlocutores 5 y 6, los que participaron en la muestra 4 son los interlocutores 7 y 8 y, por último, los participantes de la muestra 5 son los interlocutores 9 y 10.

Tabla 13

Información sobre los participantes que realizaron las actividades de vacío de información en este estudio

	Edad	Género	Nacionalidad	Nivel de estudios	Nivel de español	Duración	Turnos de habla
Muestra 1							
Interlocutora 1	22	F	Marroquí	Primarios	A2.2	22 minutos, 14 segundos	438
Interlocutora 2	21	F	Marroquí	Universitarios	A2.2		
Muestra 2							
Interlocutora 3	20	F	Marroquí	Universitarios	A2.1	11 minutos, 8 segundos	116
Interlocutora 4	20	F	Marroquí	Universitarios	A2.1		
Muestra 3							
Interlocutor 5	22	M	Marroquí	Universitarios	A.2.2	16 minutos 30 segundos	424
Interlocutor 6	22	M	Marroquí	Primarios	A.2.2		
Muestra 4							
Interlocutor 7	23	M	Marroquí	Primarios	A2.1	31 minutos	559
Interlocutor 8	24	M	Marroquí	Primarios	A2.1		
Muestra 5							
Interlocutora 9	21	F	Marroquí	Universitarios	A2.2	18 minutos 50 segundos	371
Interlocutor 10	22	M	Marroquí	Universitarios	A2.2		
Total						100 minutos 24 segundos	1908

3. 4. 1 Cinco muestras, cinco estudios de caso

Las cinco muestras que componen este estudio constituyen otros tantos estudios de caso. Hemos dicho anteriormente que nuestro estudio se interesa por comprender el comportamiento humano desde el propio marco de referencia del individuo, desde su propio contexto. Pues bien, una de las características de los estudios de caso es que estudian a un solo individuo o a un grupo de individuos dentro de un “sistema limitado” (Smith, 1978, cit. por Stake, 1994: 236, por Nunan, 1992: 75 y por van Lier, 2005: 196), siendo uno de los rasgos significativos de estos límites el contexto de cada caso (Stake, 1994: 237). El interés de un estudio de caso reside en que es único, por lo tanto, la instancia del estudio de caso nos permite la comprensión del comportamiento humano desde su propio marco de referencia, desde su propio contexto, es decir, posibilita una perspectiva *émica*. Los estudios de caso pueden establecer las causas y efectos de un fenómeno en contextos reales, siendo el contexto un poderoso determinante tanto de las causas como de los efectos. Los contextos son únicos y dinámicos, de ahí que a través de los estudios de caso puedan investigarse las interacciones complejas y dinámicas que se despliegan en acontecimientos y relaciones humanas (Cohen et al., 2007: 253). Por otro lado, en los estudios de caso los acontecimientos y situaciones permiten a los participantes hablar por sí mismos, más que ser interpretados, evaluados o juzgados por el investigador (Cohen et al., 2007: 254).

Dos son las características que han hecho rentable la elección del estudio de caso para nuestra investigación: la singularidad de cada caso y el hecho de que se puedan estudiar los cinco casos a través de un estudio transversal y comparativo para intentar llegar a conclusiones extensibles a todos ellos.

Un caso es una instancia única, una instancia en acción (Adelman, Jenkins y Kemmis, 1976, cit. por Nunan, 1992: 75) que proporciona un ejemplo único de personas en situaciones reales (Cohen et al., 2007: 253). Mediante el estudio de caso se puede seleccionar una instancia de entre otras (Adelman et al., 1976, cit. por Nunan, 1992: 76). En nuestro estudio la instancia seleccionada la constituyen los mecanismos de control y se investiga la forma en que funcionan en un contexto. Un caso es algo único, “un sistema limitado” como acabamos de señalar. Los límites vienen determinados en nuestra investigación por el número de participantes, por el fenómeno a estudiar, por el contexto que ellos mismos crean y por el protocolo.

Del número de participantes ya hemos hablado (una pareja por cada caso), del constructo que impone límites también (mecanismos de control). También nos hemos referido al protocolo, el mismo para las cinco parejas de actantes, lo cual da unidad a la diversidad de casos y a la diversidad de las características de los participantes y facilita la generalización de los resultados.

Otra característica del estudio de caso que está en consonancia con nuestros propósitos de investigación es que a través de los estudios de caso se pueden estudiar procesos. Hemos definido en otro apartado nuestra investigación como un estudio en tiempo real centrado en el proceso (respecto a este punto, remitimos al lector a los apartados 3. 1 y 3. 6. 1). Pues bien, el estudio de caso, adoptando un paradigma cualitativo, facilita el estudio de cambios en fenómenos complejos a través del tiempo. La investigación del estudio de caso permite la atención al contexto y la habilidad para seguir la pista y documentar un cambio a lo largo del tiempo (van Lier, 2005: 195). En la investigación que nos ocupa el estudio de caso posibilita hacer un seguimiento de cómo se producen los cambios en los fenómenos objeto de estudio (los mecanismos de control y los procesos cognitivos con los que se relacionan) en las actuaciones de los participantes durante un periodo concreto de tiempo, con un comienzo y una finalización de la actividad y en tiempo real.

3. 4. 2 Tipo de estudio de caso. Estudio de caso múltiple

La muestra de nuestro estudio está formada por cinco estudios de casos. Siguiendo la clasificación establecida por Stake (1994, 2006; Crewell, 2013; Dörnyei, 2007) nuestro estudio podría etiquetarse como estudio de caso múltiple. Stake (1994, 2006) distingue tres tipos de estudios de caso: intrínseco, instrumental y múltiple o colectivo.

El estudio de caso intrínseco tiene como objetivo comprender mejor un caso concreto y no porque ilustre un problema. El propósito no es llegar a comprender un constructo abstracto o un fenómeno genérico. Tampoco intenta construir una teoría. El caso importa por un interés intrínseco. En un estudio de caso instrumental se examina un caso concreto para proporcionar aportaciones y descubrimientos sobre un problema o para refinar una teoría. El caso es explorado en toda su extensión y su contexto es investigado en la medida en que ayuda a perseguir un interés externo. La elección del caso se hace porque se espera avanzar en la comprensión de otro interés. Un estudio de caso múltiple es aquel en el que se estudia un número de casos conjuntamente para

descubrir un fenómeno. El estudio de caso múltiple se puede considerar un estudio de caso instrumental extendido a varios casos. Se escogen diversos casos porque se cree que la comprensión de todos ellos permitirá una mejor comprensión del fenómeno y ayudará a teorizar.

La muestra de este estudio puede calificarse como muestra de caso múltiple porque nuestro objetivo, al recoger varios casos, ha sido comprender en profundidad el fenómeno a estudiar (los mecanismos de control) a través de diversos contextos, es decir, más que interesarnos por la complejidad y singularidad de cada caso (aunque sin dejarla de lado) nos ha interesado observar cómo las actuaciones de cada pareja de participantes enriquecen y profundizan el fenómeno objeto de estudio (los mecanismos de control). En este sentido, cada caso se puede decir que ha sido instrumental y el conjunto de los casos nos ha ayudado a buscar una respuesta, a través de todos ellos, a las preguntas de investigación principal y secundarias llevando a cabo una investigación transversal. Comparando un mismo fenómeno a través de diversas muestras, hemos intentado llegar a conclusiones que se puedan hacer extensibles a todas las muestras analizadas.

3. 4. 3 Selección de los participantes

Las muestras no han sido seleccionadas todas desde el principio, sino a lo largo del proceso de investigación, según la disponibilidad de los participantes y su ofrecimiento como voluntarios. Se ha seleccionado un caso después de otro. El orden de selección fue diacrónico, no sincrónico, es decir, se seleccionó en primer lugar una pareja de participantes, se grabó y se hizo la transcripción de la grabación. Después se hizo lo mismo con otra pareja (la segunda) y así sucesivamente hasta completar cinco parejas. Adelman et al. (1976, cit. por Nunan, 1992: 76) sugieren que la investigación del estudio de caso puede iniciarse de una de estas dos formas. En la primera, se plantea una cuestión o hipótesis y se extrae un problema. En la segunda forma, se selecciona un caso y se estudia en su propia idiosincrasia. La investigación que nos ocupa ha seguido la segunda de estas formas, es decir, no se ha seleccionado el caso por su relevancia o características en relación con el fenómeno a estudiar. Se ha seleccionado un caso al azar y se ha estudiado en su idiosincrasia enfocando la investigación en los fenómenos objeto de estudio.

La cantidad de casos escogidos ha estado determinada por la saturación de la muestra, es decir, cuando hemos considerado que las respuestas a las preguntas de

investigación se repetían, hemos dejado de analizar más casos. Además, hemos tenido en cuenta las limitaciones de tiempo, es decir, los plazos para finalizar la presente investigación.

3.5 Análisis de datos

El análisis de datos ha sido interpretativo, inductivo y se ha utilizado la actividad como unidad de análisis.

3.5.1 Tipo de análisis: análisis inductivo

Este estudio no es deductivo, no parte de una hipótesis previa que se intente demostrar a través de los datos obtenidos. El análisis que se ha llevado a cabo ha sido inductivo, es decir, se han analizado los datos para buscar explicaciones a los fenómenos y categorías. Como hemos señalado anteriormente, el tipo de observación ha sido una observación semiestructurada, una observación que no parte de categorías previas, sino que obtiene las categorías a través del análisis, aunque sí parte de una agenda de cuestiones previas (en nuestro estudio la pregunta de investigación) que se toma como guía del análisis, que se ha enriquecido y matizado durante el análisis de los datos a lo largo del proceso de investigación.

El análisis ha empezado durante la recogida y la transcripción de la primera muestra intentando seleccionar características que se pudieran concretar en categorías o aspectos significativos. El análisis de las otras muestras ha confirmado o no los primeros análisis y, de este modo, se han podido confirmar las categorías, ampliarlas, desestimarlas o añadir otras nuevas. Los datos han sido los que han revelado las categorías y estas se han relacionado, contrastado, agregado o suprimido comparándolas unas con otras a medida que se han hecho nuevas transcripciones a partir de las grabaciones. Es un estudio, por lo tanto, empírico. Las categorías han surgido del análisis, de la observación y de la reflexión realizada a partir de datos obtenidos, intentando llegar a algún tipo de generalización que responda a los objetivos y a las preguntas de investigación formuladas.

Las primeras categorías han surgido del análisis del primer caso. A partir de ese primer análisis se ha llevado a cabo la codificación y el establecimiento de categorías. El establecimiento de las categorías ha seguido el mismo proceso que la formulación de las preguntas de investigación, del que ya hemos hablado, es decir, ha seguido un diseño

flexible, emergente y circular. Es un proceso doble, en el que el investigador va teniendo poco a poco un sistema de categorías que va definiendo a la vez que está abierto a que otras categorías emerjan del análisis de datos. El análisis de los datos va confirmando las categorías que se van estableciendo durante el proceso de investigación. Se mantiene una actitud abierta para establecer nuevas categorías que vayan surgiendo. Para la definición y fundamentación de las categorías se vuelve a la consulta del Marco teórico y del Estado de la cuestión. De este modo, la categorización recorre un proceso circular. Va del análisis a la categorización, de esta al análisis y de nuevo a las categorías y al Marco teórico. Posteriormente, y siguiendo una perspectiva transversal, se comparan las categorías de unas muestras con las categorías de las otras muestras. El análisis de datos ha hecho surgir a veces cuestiones que no formaban parte del sistema previo de categorización y que han dado lugar al establecimiento de las categorías en un proceso en zigzag (Dörnyei, 2007: 243).

El objetivo de este estudio es dar cuenta de los acontecimientos y del comportamiento de los participantes conforme se van desarrollando en el tiempo y en un contexto social compartido. Desde ese punto de vista, se asumen las características del análisis interpretativo, como son, que las personas actúan de forma deliberada y crean sus propias acciones, que intencionalmente construyen significados a través de las actividades, que construyen su propio mundo social, que no son sujetos pasivos, que las situaciones son fluidas y cambian y que el comportamiento se desenvuelve a través del tiempo y está afectado por el contexto (Cohen et al., 2007: 20). Este estudio adopta un enfoque interpretativo que asume el comportamiento como algo intencional y orientado al futuro y que adjudica a las acciones un significado en la medida en que los individuos son capaces de establecer sus intenciones y de compartir sus experiencias (Cohen et al., 2007: 21).

3. 5. 2 Análisis y muestreo

La fase de obtención de datos de la muestra y la fase de análisis son dos procesos sobrepuestos, solapados. El análisis de las muestras ha sido provisional hasta que se han consolidado las categorías y se han dotado de validez y fiabilidad. Esto se ha conseguido mediante la comparación constante de las muestras. El análisis ha sido transversal porque se han analizado aquellas categorías que eran comunes a diferentes muestras y se ha llevado a cabo mediante un proceso de refinamiento de las categorías y

gracias a un proceso recursivo porque se ha ido hacia atrás y hacia delante llevando a cabo una comparación constante.

En un primer momento, se llevó a cabo la transcripción y el primer análisis siguiendo el orden cronológico de las grabaciones. Posteriormente, las muestras se volvieron a analizar varias veces cada una, haciéndose de forma recursiva y circular buscando las similitudes y diferencias en la comparación de los casos.

El análisis de la primera muestra en orden cronológico nos ha servido para obtener información que ha permitido estrechar el foco de la investigación matizando la pregunta principal y obteniendo las primeras categorías que no habían sido establecidas a priori. La matización y refinamiento de la pregunta de investigación y el establecimiento de las primeras categorías durante el análisis de la primera muestra facilitó la respuesta a la pregunta de investigación y el avance en el análisis de las siguientes muestras. Posteriormente, en el análisis de las otras muestras (segunda, tercera...) en orden cronológico, comenzamos la fase de análisis con una categoría previa (mecanismos de control en relación con la intersubjetividad) aunque estuvimos abiertos al establecimiento de nuevas categorías que surgieron en la medida en que los participantes se veían implicados en procesos cognitivos que eran diferentes a aquellos en los que se veían implicado los participantes de los casos anteriores. Intentamos capturar la singularidad de cada caso, pero poniéndola en relación con una instancia común a todas las muestras (los mecanismos de control). Por ejemplo, hasta que no realizamos el análisis de la muestra tres no observamos el desarrollo de un proceso explícito de *regulación por otro* entre los dos interlocutores, según el cual uno de ellos adoptaba el papel de tutor y otro el de novicio. Lo singular de esta muestra es el proceso de *regulación por otro* que no se había desplegado en las otras muestras de una forma tan explícita. La instancia común a las tres muestras es la intersubjetividad en relación con los mecanismos de control. A medida que íbamos analizando casos diferentes, íbamos comprobando la repetición de una categoría o la aparición de una nueva, todas ellas en relación con un fenómeno que se resume en la pregunta principal de investigación (mecanismos de control) y en las secundarias. Durante el análisis de las muestras, fuimos ampliando cuantitativamente las categorías y consolidándolas. Es decir, íbamos comprobando la similitud, la diferencia, la redundancia o la variedad de cada caso. Comparamos los casos buscando las similitudes y las diferencias para dotar de significación a las categorías. Cuando hubo saturación, consideramos que las categorías estaban establecidas.

El análisis del primer estudio de caso nos sirvió también como una primera etapa para tratar de establecer algún tipo de generalización. La estructuración de todos los casos ha sido posible gracias a la pregunta de investigación. En función de la pregunta de investigación y de los objetivos establecidos previamente, el foco de atención en la investigación de cada caso se ha ido centrando en la pregunta y los objetivos, dejando de lado, probablemente, otras cuestiones y problemas que conforman la complejidad del caso.

3.6 Unidad de análisis

Este estudio se ha llevado a cabo mediante dos tipos de unidad de análisis: una macrounidad de análisis, la actividad, y una microunidad de análisis, los Episodios Relacionados con el Lenguaje. En este apartado exponemos nuestra concepción de ambos tipos de unidades de análisis.

3.6.1 La actividad como unidad de análisis (macrounidad)

En este estudio asumimos la actividad como unidad de análisis y entendemos que se caracteriza por los siguientes rasgos (para las cuestiones relacionadas con la actividad como unidad de análisis desde el enfoque basado en la teoría sociocultural remitimos al lector al apartado 1.1.7):

-La unidad de análisis es holística, una estructura que permite analizar las acciones y comportamientos de los participantes en su conjunto y en su desarrollo desde el principio hasta el fin y sus relaciones a lo largo de un tiempo determinado, así como sus tensiones y conflictos. En este sentido, asumimos el carácter genético del análisis propuesto por Vygotsky (1978; Lantolf y Thorne, 2006a; Wertsch, 1985), y en concreto, dentro de los cuatro dominios caracterizados por Vygotsky y la teoría sociocultural (filogenético, historia sociocultural, ontogénico y microgenético) definimos nuestro estudio como microgenético, es decir, aquel que investiga el desarrollo de un fenómeno o un proceso psicológico (en la presente investigación los mecanismos de control) a través de la mediación durante un corto periodo de tiempo (para la concepción de nuestro estudio como una investigación de procesos en tiempo real durante un periodo corto de tiempo, remitimos al lector al apartado 3.1). Nuestra investigación, asumiendo las características del método genético, tiene como objetivo el análisis de los procesos, y

no como algo fijo, sino en constante cambio, investigando las transformaciones que experimenta un fenómeno (los mecanismos de control) a lo largo de un periodo de tiempo (lo que dura la actividad), reconstruyendo las etapas a través de las que se desarrolla y volviendo hacia atrás para reconstruir las etapas iniciales y estudiando las transiciones y alteraciones en términos cualitativos, más que cuantitativos. También asumimos que el análisis genético debe revelar las relaciones causales y dinámicas que subyacen al fenómeno estudiando el proceso de cambio desde su principio hasta su fin.

-La actividad es una acción mediada por artefactos culturales (por el ELE) mediante los cuales los participantes regulan sus relaciones con los otros para construir la actividad de forma conjunta (Vygotsky, 1978), para orientarse hacia objetivos tanto individuales como colectivos y alcanzarlos (Engeström, 2001, 2014; Leontiev, 1981b). Los mecanismos de control se despliegan gracias a la mediación del lenguaje, del ELE, para controlar, conformar y ayudar a alcanzar objetivos.

-Asumimos que en el concepto de mediación propuesto por Vygotsky (1978), subyace la idea de agencia, es decir, la mediación a través del ELE significa que los participantes pueden desarrollar la capacidad para controlar por sí mismos su propio comportamiento usando artefactos, el ELE (Engeström, 1999: 29, cit. por Thorne, 2005: 395), y creando nuevos artefactos (procedimientos de resolución de la tarea compartidos, planes, establecimiento de la intersubjetividad). Los participantes a través de la mediación del ELE desarrollan la capacidad para cambiar el entorno, su propio comportamiento y el comportamiento del otro (Engeström, 2014: 77) proponiendo y planificando procedimientos para realizar la actividad y para solucionar los problemas a los que se enfrentan. Es decir, son agentes activos social y cognitivamente en la construcción de la actividad.

-La actividad tiene un carácter social, es producto de las relaciones entre los participantes. En la realización de una actividad de vacío de información entre dos participantes, estos, para alcanzar el objetivo general de realizar la actividad, necesariamente han de interactuar y establecer relaciones entre ellos (relaciones interpersonales) para construir conjuntamente el procedimiento de resolución de la tarea que les guíe y oriente, y verificar y evaluar sus intenciones. Los mecanismos

desplegados tienen un carácter social tanto para construir nuevos artefactos (por ejemplo, procedimientos) como para evaluar sus actuaciones, su alcance y resultado.

-La actividad es una estructura en la que se imbrican las acciones individuales y las de carácter colectivo. Las acciones están subordinadas a los objetivos (Engeström, 2001; Leontiev, 1981b, 2014) y los objetivos pueden dividirse en subobjetivos. En este estudio entendemos que hay un objetivo general y objetivos más específicos o subobjetivos, que, a su vez, pueden ser individuales o colectivos. El objetivo general está en relación con la actividad en su conjunto, como algo a realizar de forma conjunta por los participantes que afecta a la actividad globalmente (el procedimiento). Los objetivos específicos o subobjetivos, sean individuales o colectivos, están subordinados al objetivo general. Las acciones individuales, encaminadas a objetivos individuales, pueden tener cierta independencia, pero entendemos que están subordinadas a acciones colectivas orientadas a un objetivo general (Engeström, 2001: 136): completar la actividad. Las acciones son colectivas porque la realización de la actividad se lleva a cabo mediante la construcción conjunta de los participantes, es el resultado de la colaboración de los participantes en acciones conjuntas -sin el acuerdo entre los participantes sobre qué procedimiento adoptar para realizar la actividad, esta no se puede llevar a cabo o sin acordar conjuntamente qué significado adjudicar a los símbolos, los participantes no pueden establecer la referencia-. Los mecanismos de control se despliegan en relación con acciones conjuntas (de ambos participantes) y también en relación con acciones de carácter individual, pero sin las acciones conjuntas o colectivas, y sin los mecanismos que las controlen, la actividad no se puede realizar. Es en este sentido en el que entendemos que los objetivos individuales están en relación con los colectivos. Por ejemplo, si un participante pone en marcha un mecanismo de control como es una petición de clarificación, para llevar a cabo un objetivo individual como es obtener clarificación sobre dónde tiene ubicado su compañero un dato en la tabla, este mecanismo está relacionado con un objetivo individual (clarificar por parte de un participante dónde tiene el otro una determinada información), pero está subordinado a un objetivo general y compartido (colectivo), como es el procedimiento (compartido o no) de resolución de la tarea, ya que clarificar, desde un punto de vista individual, implica la toma de decisiones colectivas como es seguir adoptando o no el mismo procedimiento compartido con el otro participante (que es algo colectivo).

-La actividad está conformada por las múltiples voces de los participantes (Engeström, 2011: 136). Estos construyen sus propias trayectorias y el sistema de actividad mismo desarrolla múltiples estratos e hilos de la historia incrustados en sus artefactos, reglas y convenciones. Ello origina problemas, pero también supone una fuente de innovación demandando acciones y negociación. Las voces entran en colisión y en tensión y las contradicciones entre ellas pueden llevar a construir la actividad y a solucionar los conflictos. Por ejemplo, durante el desarrollo de una actividad de vacío de información, cada participante puede adoptar un procedimiento de resolución de la tarea diferente (múltiples voces de los participantes) y ello origina problemas (falta de atención conjunta y de intersubjetividad ya que no comparten el procedimiento de resolución de la tarea), pero puede ocurrir que uno de los participantes sea consciente de ello y proponga un procedimiento de resolución de la tarea compartido (resolución de la tensión o conflicto) gracias al despliegue de un mecanismo de control (mecanismo de control de orientación). Es decir, la colisión de las voces (diversidad de procedimientos para solucionar la actividad que entran en conflicto) ha dado como resultado la construcción conjunta de la actividad. En relación con la multiplicidad de voces, se encuentra la historicidad de las voces y las tensiones a lo largo del desarrollo de la actividad. A través de la actividad, se pueden rastrear las propias trayectorias e hilos construidos por los participantes incrustados en los diferentes procedimientos de resolución de la tarea y en el lenguaje que subyace a sus voces.

3. 6. 2 Los Episodios Relacionados con el Lenguaje como microunidad de análisis

Dentro de una unidad de análisis como es la actividad, en tanto que macrounidad, hemos adoptado como microunidad de análisis los Episodios Relacionados con el Lenguaje (consúltese al respecto el apartado 1. 1. 8). La segmentación de la actividad en Episodios Relacionados con el Lenguaje nos ha permitido dividir la macrounidad de análisis acotando aquellos fragmentos en los que se despliegan los mecanismos de control. Entendemos los Episodios Relacionados con el Lenguaje en este estudio como un fragmento o parte del diálogo colaborativo entre los participantes a través del cual podemos identificar la puesta en marcha y desarrollo de un mecanismo de control.

3.7 Validez de este estudio

Una cuestión que queremos abordar en relación con el tipo de estudio en el que nos hemos basado para llevar a cabo nuestra investigación (el estudio de caso) es el problema de la generalización de los resultados de los estudios de caso, que tiene relación con el constructo de validez (Cohen et al., 2007; Dörnyei, 2007; Nunan, 1992).

Nuestro estudio -hemos señalado en el apartado 3.4.2- puede calificarse de estudio de caso múltiple (estudio de varios casos: cinco) y de transversal (estudia los fenómenos a través de varios casos, no centrándose en uno solo). En primer lugar, estudia un caso en profundidad observando la génesis, las causas, las transformaciones, transiciones y el desarrollo de los fenómenos a lo largo de un periodo de tiempo, ya que es un estudio microgenético (véase al respecto el apartado 3.6.1). Pero al mismo tiempo, durante la fase de análisis, y también posteriormente, cuando se han terminado de analizar las muestras, y utilizando una estrategia de comparación constante, estudia esos mismos fenómenos en los cinco estudios de caso. Es decir, el estudio es transversal, y a través de las comparaciones de un mismo fenómeno en diversos contextos, con diferentes participantes, intenta llegar a generalizaciones relativas a los fenómenos estudiados, ya que el objetivo de un estudio de caso múltiple es construir un modelo teórico o ayudar a teorizar sobre los resultados.

El hecho de que nuestro estudio de caso sea múltiple y transversal, entendemos, da validez a nuestra investigación. Por un lado, la naturaleza comparativa de los estudios de caso múltiples les confiere una validez satisfactoria (Wong-Fillmore, 1979, cit. por Dörnyei, 2007: 153). En ese sentido, creemos que la validez está garantizada en nuestro estudio ya que hemos llevado a cabo una comparación constante de unos mismos fenómenos a través de los cinco casos. Por otra parte, la validez de los estudios de caso múltiples se basa en el concepto de generalización analítica (Dörnyei, 2007; Nunan, 1992: 81; Cohen et al., 2007). La generalización analítica concierne a los modelos teóricos (Dörnyei, 2007: 153) y, como hemos dicho anteriormente, uno de los objetivos de los estudios de caso múltiples es intentar teorizar o construir un modelo teórico. La generalización analítica significa que los estudios de caso intentan: “develop a theory which can help researchers to understand other similar cases, phenomena or situations” (Robson, 2002: 183, cit. por Cohen et al., 2007, p. 253).

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, y basándonos en el concepto de generalización analítica, nos parece que las generalizaciones resultantes de los cinco

estudio de caso que conforman nuestro estudio pueden tener validez ya que pueden ayudar a proporcionar una explicación acerca de los mecanismos de control observados en las actividades de vacío de información investigadas y, por otra parte, pueden servir a otros investigadores para ayudar a comprender los mecanismos de control en situaciones y ámbitos similares.

3.8 Categorías de análisis

La definición de las categorías se ha establecido en relación con los procesos cognitivos que se desarrollan durante la realización de una actividad de vacío de información. Para la conceptualización, definición y etiquetado de las categorías remitimos al lector al apartado 1. 5. del Marco teórico. En la tabla 14 resumimos la relación de los mecanismos de control con el tipo de control que lleva a cabo cada mecanismo y el apartado donde se puede consultar la conceptualización de los mecanismos en el Marco teórico:

Tabla 14

Mecanismos de control y tipos de control en este estudio

Mecanismo de control	Tipo de control
Señalamiento (1. 5. 2. 1)	Establecimiento de la atención conjunta
Mecanismos de control del otro	Control de la perspectiva del otro
Peticiones de clarificación (1. 5. 2. 5)	
Verificaciones de confirmación (1. 5. 2. 7)	
Repeticiones (1. 5. 2. 6)	
Control de las palabras del otro (1. 5. 2. 8)	
Control de la orientación (1. 5. 2. 10)	Control de la tarea como objeto (perspectiva metacognitiva)
Control de alineamiento con la perspectiva propia (1. 5. 2. 9)	Control por parte del experto de la perspectiva del que adopta el novicio dentro de la ZDP
Control de multiplicidad de perspectivas (1. 5. 2. 12)	Control de la diversidad de perspectivas que puede adoptar el otro interlocutor
Control de reversibilidad (1. 5. 2. 11)	Control de la reversibilidad del símbolo

4 ANÁLISIS

4.1 Análisis de la muestra 1

Esta muestra se divide en tres partes. En la primera parte (1-83), las interlocutoras no establecen la intersubjetividad (no comparten el mismo procedimiento de resolución de la tarea) ni establecen la atención conjunta debido al malentendido creado por una de ellas. En la segunda parte (84-265) las interlocutoras comparten el mismo procedimiento de resolución de la tarea ya que la interlocutora que ha creado el malentendido se alinea con el procedimiento de resolución de la tarea de la otra, estableciéndose, así, la intersubjetividad. Dentro de esta segunda parte, cabe destacar dos episodios. En uno se vuelve a producir un conflicto de perspectivas debido a la ruptura de la atención conjunta (152-189) originada por una divergencia de estados de atención. En el otro (que se produce de forma transversal a lo largo de la segunda parte hasta que comienza la tercera parte, el proceso evaluativo) la interlocutora que se ha alineado con el procedimiento de resolución de la tarea de su compañera intenta volver a adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea. Cada vez que ocurre esto, la interlocutora cuyo procedimiento de resolución de la tarea ha sido adoptado por la otra despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia mediante el cual reorienta las actuaciones de la primera interlocutora. En la tercera parte (266-438), se desarrolla un proceso evaluativo durante el cual, gracias al despliegue de mecanismos de control como peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro, las interlocutoras confirman sus actuaciones anteriores o las modifican si se han basado en perspectivas divergentes.

1. Ausencia de atención conjunta: las interlocutoras señalan hacia objetos diferentes mediante los mismos símbolos lingüísticos (señalamientos no comprendidos). Ausencia de intersubjetividad: las interlocutoras no comparten el mismo procedimiento de resolución de la tarea (mecanismos de control de la perspectiva del otro -peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación-ineficaces)

Durante los intercambios comunicativos relativos a las dos primeras filas, se produce una divergencia de perspectivas debido a que una interlocutora, la interlocutora 1 (tabla 3 del anejo 1), cambia el sentido de su orientación cuando proporciona y cuando recibe información. La interlocutora 1 cambia el sentido de la orientación porque cree

que el sentido de orientación de una es el contrario del de la otra -es decir, que su izquierda es la derecha de su compañera y que su derecha es la izquierda de su compañera-. Adopta dos perspectivas. Para ella misma, internamente, adopta un sentido de orientación, pero cuando proporciona información, cuando la exterioriza al señalar, cambia el sentido de orientación sin informar de ello a su compañera. Dicho de otro modo, establece para sí misma un procedimiento de resolución de la tarea (la orientación de una interlocutora es la contraria de la otra) que es diferente al de su compañera y que no exterioriza ni comparte con ella. Al no compartir ambas participantes el procedimiento, no se establece la intersubjetividad.

Este fenómeno se produce ya al inicio de la muestra cuando la interlocutora 1 (tabla 3, anejo 1) proporciona la información relativa al número 698721 desplegando un señalamiento. Este número está escrito en la primera casilla de la primera fila siguiendo una orientación de derecha a izquierda -como puede comprobarse si se consulta la tabla de la interlocutora 1, la tabla 3-. Sin embargo, la interlocutora 1 le dice a su compañera que está ubicado en la orientación contraria, en la primera casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha (“En el cuadro izquierda”):

(extracto 1)

1. Interlocutora 1: En el cuadro izquierda, en el cuadro izquierda ten, tengo una cifra
2. que empieza...

Es decir, la interlocutora 1 percibe (internamente, para ella misma) la ubicación del número en una orientación (de derecha a izquierda) pero cuando la exterioriza, cambia la ubicación, proporcionando la orientación contraria. Si se consulta la tabla 4 (anejo 1), la tabla de la interlocutora 2, se comprobará cómo la interlocutora 2, siguiendo las instrucciones de la interlocutora 1, es decir, su señalamiento inadecuado, escribe el número 698721 en la primera casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha (aunque posteriormente lo borra y lo ubica adecuadamente). Si la interlocutora 2 ubica ese número en esa posición, es porque su compañera, la interlocutora 1, aunque ha percibido que el número está ubicado en la primera casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda, como sigue un procedimiento de resolución de la tarea, según el cual el sentido de la orientación de una es el contrario al de la otra, cambia el sentido de orientación cuando lo exterioriza al señalar y es este último el que escucha su compañera, la interlocutora 2.

Cada participante, debido al malentendido creado por la interlocutora 1, adopta una perspectiva diferente y a causa de ello cada una adjudica un significado diferente al mismo símbolo lingüístico dependiendo de la perspectiva que adopte basada en un procedimiento diferente de resolución de la tarea. Un mismo símbolo lingüístico se impregna de dos significados diferentes, uno para cada participante. El mismo símbolo lingüístico señala hacia dos objetos diferentes y ninguna interlocutora comprende qué significación le adjudica la otra, es decir, ninguna comprende las intenciones de la otra. En consecuencia, ubican de forma inadecuada los datos. Cada interlocutora señala en la tabla hacia un objeto diferente, ninguna de ellas “reconoce” la intencionalidad de la otra subyacente al señalamiento, dicho de otro modo, no establecen la atención de forma conjunta ni la intersubjetividad.

Veamos como ejemplo de adjudicación de significados diferentes al mismo símbolo lingüístico y como falta de reconocimiento de las intenciones de la otra, la utilización de los símbolos lingüísticos *cuadro izquierda* en la línea 1, para señalar el número 698721. Para la interlocutora 1 (tabla 3), *el cuadro izquierda* significa la primera casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda (que es la perspectiva que adopta para sí misma antes de exteriorizarla y cambiar el sentido de la orientación). Pero para la otra interlocutora, para la interlocutora 2, la que recibe la información, significa la primera casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha, que es donde su compañera, la interlocutora 1, le ha dicho que está ubicado el número recurriendo a un señalamiento inadecuado (porque ha cambiado el sentido de la orientación cuando lo ha exteriorizado). Para la interlocutora 1, *izquierda* significa *derecha* y para la interlocutora 2, *izquierda* significa *izquierda*. Es decir, cada interlocutora a través del mismo símbolo señala hacia objetos diferentes. El resultado, como hemos dicho anteriormente, es la ubicación inadecuada del número 698721. Por las mismas razones, la interlocutora 2 ubica el triángulo en la primera fila de forma inadecuada. Tras ubicar el número 698721 de forma inadecuada, la interlocutora 2 le pregunta en la línea 11 qué hay “después” (“Sí,... y... después...”).

(extracto 2)

6. Interlocutora 1: ... seis, nueve, que es... seis, nueve, ocho, siete, dos, uno.

7. Interlocutora 2: // siete, dos...

8. Interlocutora 1: / siete, dos, uno.

9. Interlocutora 2: ¿Uno?

10. Interlocutora 1: Sí.

11. Interlocutora 2: / Sí,... y... después....

12. Interlocutora 1: Eh: :: tengo dos cuadros vacíos... en primera línea. Después hay

13. un cuadro. Eh: :: Hay un... ¿cómo se llama? [DIBUJA UN TRIÁNGULO EN EL

14. AIRE] Eh..., [MIRA A LA CÁMARA]

...

19. Interlocutora 2: Eh... ¿Triangule? ¿Me entiendes?

Como las interlocutoras se basan para ubicar la información, exclusivamente, en el falso señalamiento de la interlocutora 1 de la línea 1, y siguen sin comprender una perspectiva de la otra, cada una adjudica un significado diferente a *después* desde su perspectiva que es también diferente. Para la interlocutora 1, *después* significa las casillas que están a continuación de la primera casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda (que es la orientación que adopta internamente antes de cambiarla al exteriorizarla mediante un señalamiento), pero para la interlocutora 2 significa las casillas que están a continuación de la primera casilla siguiendo la orientación contraria, de izquierda a derecha, que es la orientación que le ha proporcionado la interlocutora 1 mediante el falso señalamiento y que la interlocutora 2 sigue. Cuando interpretan *después*, ninguna comprende el significado que adjudica la otra a ese símbolo lingüístico, ninguna comprende las intenciones que subyacen a ese símbolo debido al malentendido propiciado por una de ellas. Si se consulta la tabla 4, la tabla de la interlocutora 2, se comprobará cómo la interlocutora 2 ubica el triángulo en la cuarta casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha (porque esa es la orientación que le ha proporcionado su compañera, la interlocutora 1, después de cambiarla al exteriorizarla y señalarla) aunque luego lo borra para ubicarlo en la cuarta casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda.

Después, izquierda, derecha, tercero se revisten de un significado diferente para cada participante dependiendo de la perspectiva que adoptan y cada una dirige la atención de la otra hacia un objeto diferente mediante el mismo símbolo lingüístico haciendo imposible el establecimiento de la atención conjunta. Por todo ello, la interlocutora 1 ubica inadecuadamente en la fila dos los dos rectángulos y las letras *te* y *a* (TA) y la interlocutora 2 las letras *pe* y *a* (PA). Si se consultan las tablas 3

(interlocutora 1) y la tabla 4 (interlocutora 2), se comprobará cómo ubican de forma inadecuada estos datos, aunque después los borran y los sitúan de forma adecuada. Si observamos la tabla con atención, veremos que las dos informaciones que tiene que proporcionar la interlocutora 1 sobre la primera fila las ha ubicado la otra interlocutora, la interlocutora 2, de forma inadecuada: el número y el triángulo. Si esto es así, es porque todas las acciones que han llevado a cabo ambas interlocutoras se basan en una falta de conocimiento compartido debido a un falso sobrentendido que a su vez se basa en un señalamiento falso (el de la interlocutora que ha propiciado el malentendido que cambia el sentido de la orientación cuando la exterioriza al desplegar un señalamiento).

Por otro lado, ninguna de ellas despliega ningún mecanismo de control para solucionar el problema, como podría ser un mecanismo de control de la orientación mediante el cual explicitaran sus procedimientos divergentes de resolución de la tarea. Despliegan otros mecanismos de control, como peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación o repeticiones relativas al sentido de la orientación, pero que se revelan ineficaces para solucionar el conflicto de perspectivas propiciado porque ninguna comprende el procedimiento de la otra (y la intencionalidad subyacente) debido al malentendido generado por una de ellas. Veamos un ejemplo de la falta de eficacia de estos mecanismos. Entre las líneas 42 y 45 se están intercambiando información sobre las dos primeras filas. En la línea 43 la interlocutora 1 despliega una petición de clarificación para conocer de qué fila está hablando su compañera (“¿Dónde? ¿A la primera línea o a la segunda?”). En la línea 44, su compañera señala la segunda fila a la derecha (“A la derecha. La segunda.”). En la línea 45 la interlocutora 1 señala comprensión desplegando una repetición (“La segunda, derecha. Vale.”).

(extracto 3)

42. Interlocutora 2: Vale. Eh... bueno. Yo tengo en el... un cuadro, cuadro... vacío.

43. Interlocutora 1: ¿Dónde? ¿A la primera línea o a la segunda?

44. Interlocutora 2: A la derecha. La segunda.

45. Interlocutora 1: La segunda, derecha. Vale.

Los mecanismos desplegados en este extracto (petición de clarificación, señalamiento, repetición) no sirven para clarificar, ni para comprender la perspectiva de

la otra, porque una de las participantes cambia permanentemente el sentido de la orientación atendiendo a su procedimiento de resolución de la tarea (el sentido de orientación de una es el contrario que el de la otra), razón por la cual estos mecanismos se muestran ineficaces.

2. Establecimiento de la atención conjunta (señalamientos comprendidos) y de la intersubjetividad (establecimiento de un procedimiento de resolución de la tarea compartido). Mecanismos de control de la perspectiva del otro (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación) eficaces

A partir de los intercambios comunicativos relativos a la tercera fila, a partir de la línea 83, se produce un cambio. El problema del conflicto de perspectivas debido al malentendido creado por la interlocutora 1 se soluciona porque la interlocutora 1, la que ha creado el malentendido, ya no cambia su sentido de la orientación cuando la exterioriza. La interlocutora 1, por iniciativa propia, se alinea con el procedimiento de resolución de la tarea de su compañera (el sentido de orientación de una interlocutora es el mismo que el de la otra) y con su orientación (de derecha a izquierda). Este alineamiento se lleva a cabo por parte de la interlocutora 1 de forma implícita sin hacérselo explícito a su compañera. Es decir, ninguna de ellas despliega, explícitamente, un mecanismo de control de la orientación mediante el cual exterioricen sus procedimientos y su orientación y puedan solucionar el conflicto de perspectivas. Al alinearse la interlocutora 1 con el procedimiento de resolución de la tarea de su compañera, se establece la intersubjetividad, es decir, comparten el procedimiento de resolución de la tarea. Al compartir el procedimiento, adjudican el mismo significado a los símbolos lingüísticos, ya que señalan mediante el mismo símbolo hacia el mismo objeto en la tabla (estableciéndose, así, la atención conjunta). Vamos a ver a modo de ejemplo cómo para ubicar la letra *ceta*, en las líneas 84 y 85, la interlocutora 1 señala mediante símbolos lingüísticos hacia un objeto en la tabla y cómo ese señalamiento (y los símbolos lingüísticos) son comprendidos por la otra interlocutora. La interlocutora 1 señala basándose en una una orientación de derecha a izquierda (“cuadro tercero de la... derecha”), orientación que es compartida por su compañera la interlocutora 2:

(extracto 4)

84. Interlocutora 1: Ah, vale //. En la tercera línea tengo en la, en cuadro tercero de la...

85. derecha, de la línea derecha [LEVANTA LA MANO DERECHA], una letra, la, la
86. última letra de los alfabetos...
87. Interlocutora 2: ¿Sí?...¿ceta?

Si se consulta la tabla 3 (interlocutora 1), se comprobará cómo la letra *ceta* está ubicada en la casilla tercera siguiendo una orientación de derecha a izquierda, tal y como dice la interlocutora 1, y si se consulta la tabla 4 se comprobará cómo la interlocutora 2 escribe la letra *ceta* siguiendo esa misma orientación en la tabla 2. Es decir, la interlocutora 2 ha comprendido los símbolos lingüísticos *cuadro tercero* y *línea derecha*. Estos símbolos significan lo mismo para ambas: casilla tercera siguiendo una orientación de derecha a izquierda, que es la que comparten. Al compartir el procedimiento y la perspectiva, el señalamiento y el significado de los símbolos lingüísticos son también comprendidos y compartidos.

Al contrario de lo que ocurre en la primera parte de la muestra en la que los mecanismos de control de la perspectiva del otro (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones) no son eficaces porque ninguna comprende la intencionalidad de la otra, en esta parte, a partir de la línea 84, desde que la interlocutora 1, la que ha originado el malentendido, se ha alineado con la perspectiva de su compañera, los mecanismos de control como señalamientos, peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones (referidos al procedimiento de resolución de la tarea) son exitosos. Veamos como ejemplo, el despliegue de una verificación de confirmación.

(extracto 5)

90. Interlocutora 1: En el cuatro cuaderno... el cuatro cuadro está partido [DIBUJA
91. UNA LÍNEA DIAGONAL EN EL AIRE], eh, a dos partes. Eh...
92. Interlocutora 2: ¿El cuarto?

93. Interlocutora 1: ¿Cómo?
94. Interlocutora 2: ¿El cuarto?

95. Interlocutora 1: Sí.
96. Interlocutora 2: Vale.

En la línea 90, la interlocutora 1 dirige la atención de su compañera mediante un señalamiento (“En el cuarto cuaderno... el cuatro cuadro”) hacia la cuarta casilla siguiendo la orientación de derecha a izquierda de su compañera, con la que se ha alineado. La interlocutora 2 en la línea 92 despliega una verificación de confirmación (“¿El cuarto?”) buscando que su compañera, la interlocutora 1, le confirme que comprende su señalamiento referido a la casilla cuarta (“El cuarto cuaderno”). En la línea 95, la interlocutora 1 le confirma que se refiere a la cuarta casilla (“Sí”). Si el señalamiento de la interlocutora 1 de la línea 90 es comprendido por su compañera, la interlocutora 2, es porque ambas comparten la misma orientación (de derecha a izquierda), porque si la interlocutora 1 hubiera cambiado el sentido de la orientación cuando la exterioriza, como ha hecho en la primera parte de la muestra, su compañera no hubiera comprendido la orientación y habría ubicado la información de forma inadecuada.

3. Ruptura de la atención conjunta: las interlocutoras no comparten el mismo estado de atención (señalamientos no comprendidos)

Durante los intercambios comunicativos relativos a la fila cuatro, las participantes rompen la estructura de atención conjunta que habían establecido cuando la interlocutora que había creado el malentendido al principio de la actividad lo deshace y se alinea con la perspectiva de su compañera (de derecha a izquierda). En esta ocasión, la ruptura no tiene lugar porque cada una adopte un procedimiento de resolución de la tarea diferente y se oriente de una forma distinta como ocurre en la primera parte de la muestra. En esta ocasión ambas comparten un mismo procedimiento de resolución de la tarea (el sentido de orientación de una es el mismo que el de la otra) y una misma orientación (de derecha a izquierda). La divergencia viene dada porque cada una tiene un estado de atención diferente: una centra su atención en la fila cuatro y la otra en la fila seis. Por otro lado, el conflicto, en esta ocasión, no lo provoca la interlocutora 1, la que lo ha originado al principio de la muestra (al cambiar su sentido de la orientación cuando la exteriorizaba), sino su compañera, la interlocutora 2. Los señalamientos, al centrar la atención cada una en una dirección diferente a la de la otra sin comprenderla, no son comprendidos, no son “reconocidos” por su compañera, de ahí que ubiquen de forma inadecuada la información. Veamos cómo. En las líneas 152 y 153, la interlocutora 1 le pide información a su compañera sobre lo que tiene en la fila cuatro, mediante un señalamiento a través del cual dirige la atención de su compañera

hacia la fila cuatro (“pero dime qué tienes en los dos cuadros de la cuarta. Cuarta línea.”) y hacia las casillas segunda y cuarta (“El segundo y el cuarto”). Es decir, su estado de atención se centra en la fila cuatro:

(extracto 6)

152. Interlocutora 1: Eh, pero dime qué tienes en los dos cuadros de la cuarta. Cuarta

153. línea. El segundo y el cuarto.

154. Interlocutora 2: No tengo nada en el segundo...

155. Interlocutora 1: mmm. ¿Y el cuarto...?

156. Interlocutora 2: Eh: :: ¿De la derecha?

157. Interlocutora 1: Sí.

158. Interlocutora 2: El, el segundo es... está... eh: ::

159. Interlocutora 1: ¿Qué? [RISAS].

160. Interlocutora 2: [RISAS]. Hay dos partes en el segundo.

161. Interlocutora 1: Dos partes. Están... [DIBUJA UNA LÍNEA DIAGONAL EN EL AIRE].

162. Interlocutora 2: Sí.

163. Interlocutora 1: mmm.

164. Interlocutora 2: Y: :: abajo hay, eh... escribió detrás.

165. Interlocutora 1: ¿Detrás?

166. Interlocutora 2: Sí.

Su compañera, la interlocutora 2 (tabla 2 del anejo 1), le proporciona información sobre lo que hay en las casillas dos y cuatro, pero no de la fila cuatro, como le pide su compañera, la interlocutora 1, sino de la fila seis que es donde centra su estado de atención. La interlocutora 2 le informa en la línea 160 de que la casilla está dividida en dos partes (“Hay dos partes en el segundo”) divididas por una línea diagonal según le informa en la línea 161 (“Dos partes. Están... [DIBUJA UNA LÍNEA

DIAGONAL EN EL AIREJ”). Le informa, igualmente, en la línea 164, de que en la parte de debajo de la casilla está escrita la palabra “detrás” (“... abajo hay, eh... escribió detrás”). Esta información corresponde a la casilla segunda siguiendo una orientación de derecha a izquierda, pero de la fila seis, no de la fila cuatro como le pedía su compañera la interlocutora 1. De igual modo, entre las líneas 177 y 187 la interlocutora 2 le proporciona a su compañera, la interlocutora 1, la información correspondiente a la casilla cuatro, pero de la fila seis, no de la fila cuatro, tal y como le ha pedido su compañera. Le proporciona información sobre el número 305728. Si se consulta la tabla de la interlocutora 2 (tabla 4), se comprobará cómo este número está ubicado en la fila seis y no en la fila 4. Es decir, los señalamientos vuelven a no ser “reconocidos” por la otra interlocutora:

(extracto 7)

177. Interlocutora 1: Detrás. mmm /. En el cuarto cuadro, cuadro, ¿qué tienes?

178. Interlocutora 2: En el cuarto, eh: :: hay tres, cero...

179. Interlocutora 1: mmm.

180. Interlocutora 2: cinco...

181. Interlocutora 1: ... tres, cero, cinco...

182. Interlocutora 2: siete...

183. Interlocutora 1: ... siete...

184. Interlocutora 2: ... dos...

185. Interlocutora 1: dos...

186. Interlocutora 2: ... y ocho.

187. Interlocutora 1: Y ocho.

Como cada una tiene un estado de atención diferente, adoptan perspectivas diferentes y adjudican a los símbolos lingüísticos significados diferentes, cada una desde su intencionalidad basada en su estado de atención. Ninguna comprende el estado de atención de la otra, razón por la cual, tampoco comprenden los señalamientos mediante los cuales dirigen la atención de la otra. Para la interlocutora 2, el

señalamiento *segundo* significa la segunda casilla ubicada en la fila seis (que es donde centra su atención), mientras que para la interlocutora 1, *segundo* se refiere a esa misma casilla, pero ubicada en la fila cuatro, por eso la interlocutora 1 escribe *detrás* y dibuja la línea diagonal en la casilla segunda de la fila cuatro (luego la borra). El señalamiento *cuarto cuadro* significa para la interlocutora 2 la casilla cuarta de la fila seis, mientras que para la interlocutora 1 significa también la casilla cuarta, pero de la fila cuatro, por eso escribe el número 305728 en esa casilla de la fila cuatro (luego lo borra y lo escribe en la fila seis).

4. Mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia

Como ya hemos dicho, a partir de la fila tres ambas interlocutoras comparten la misma perspectiva ya que la interlocutora 1 se ha alineado con la perspectiva de su compañera, la interlocutora 2. Sin embargo, a lo largo del desarrollo de la actividad la interlocutora 1 intenta volver a adoptar su procedimiento de resolución de la tarea anterior (la orientación de una interlocutora es la contraria que el de la otra interlocutora) que es lo que ha originado el conflicto de perspectivas al comienzo de la actividad y ha impedido que centren la atención conjuntamente y que se establezca la intersubjetividad (la adopción de un procedimiento compartido). Cada vez que ocurre esto, su compañera, la interlocutora 2, despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia mediante el cual, adoptando el papel de tutora, reorienta las actuaciones de su compañera para evitar que vuelva a adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea (el sentido de orientación de una es diferente al de la otra) y para que siga alineada con el procedimiento de resolución de la tarea compartido entre ambas (el sentido de orientación de una es el mismo que el de la otra) y con la perspectiva compartida (orientación de derecha a izquierda).

En la interlocutora 1, después de adoptar por sí misma la perspectiva de la otra (de derecha a izquierda), se produce un conflicto entre su primer procedimiento de resolución de la tarea (el sentido de orientación de una es el contrario que el de la otra) y el nuevo procedimiento de resolución de la tarea con el que se ha alineado (el sentido de orientación de una interlocutora es el mismo que el de la otra). En la interlocutora 1 conviven dos voces: su voz propia y la voz prestada, la voz de la otra, con la que se ha alineado. Esta tensión entre las dos voces se mantiene hasta el comienzo del proceso evaluativo. Cuando se producen estos intentos de alejamiento del procedimiento compartido (intentos de ruptura de la intersubjetividad), es cuando se despliega este

mecanismo y entonces las participantes adoptan dos papeles: una (la que ha adoptado la voz de la otra) se convierte en novicia y la otra, cuyo procedimiento ha sido adoptado por su compañera, se convierte en tutora. Gracias a este mecanismo, se mantiene el alineamiento por parte de una interlocutora con la perspectiva de la otra, es decir, la intersubjetividad.

Veamos dos ejemplos. Después de que la interlocutora 1 se ha alineado con la perspectiva de su compañera (de derecha a izquierda) y con su procedimiento de resolución de la tarea (el sentido de orientación de una es el mimo que el de la otra), intenta volver a su procedimiento anterior de resolución de la tarea (el sentido de orientación de una es el contrario que el de la otra):

(extracto 8)

111. Interlocutora 2: Y en los, en el segundo, eh: :: de la derecha hay un... eh, flecha.

112. Interlocutora 1: / Eh: :: ¿en lugar de ceta?

113. Interlocutora 2: No, no. En el... el segundo a la derecha.

114. Interlocutora 1: Aquí [LEVANTA LA MANO DERECHA]. ¿Sí?

115. Interlocutora 2: Sí.

En la línea 111, durante los intercambios comunicativos relativos a la fila tres, la interlocutora 2, la que ha adoptado el papel de tutora, dirige la atención de su compañera, mediante un señalamiento, hacia la segunda casilla de la fila tercera siguiendo un sentido de orientación de derecha a izquierda (“en el segundo, eh: :: de la derecha hay un,, eh, flecha”) donde hay una flecha. Pero la interlocutora 1 le pregunta en la línea 112 si la flecha está en lugar de la *ceta* (“¿en lugar de la ceta?”). Si le formula esta pregunta, es porque vuelve a cambiar el sentido de orientación que le proporciona su compañera, porque intenta volver a su anterior procedimiento de resolución de la tarea (el sentido de orientación de una es el contrario al de la otra). Téngase en cuenta que en la segunda casilla de la derecha (según el señalamiento de la interlocutora 2) hay una flecha y que la *ceta* está ubicada en la segunda casilla, pero siguiendo el sentido de orientación contrario, de izquierda a derecha. Es decir, si la interlocutora 1 pregunta “¿en lugar de la ceta?” es porque ha vuelto a cambiar el sentido de la orientación de su compañera (porque cree que el sentido de orientación de una es

el contrario que el de la otra), es decir, ha vuelto a adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea.

La interlocutora 2 reorienta de forma explícita la actuación de la interlocutora 1 en la línea 113 (“No, no. En el... el segundo a la derecha”) recordándole cuál es la orientación compartida, de derecha a izquierda, y no de izquierda a derecha (que sería el resultado de cambiar el sentido de la orientación). La interlocutora 1 en la línea 114 consolida su comprensión sobre la reorientación que le proporciona su compañera desplegando una verificación de confirmación de forma verbal (“¿Sí?”) y gestual (“Aquí [LEVANTA LA MANO DERECHA]”), buscando, así, que su compañera, la interlocutora 2, le confirme que la orientación que comparten es de derecha a izquierda. De este modo, gracias al despliegue de este mecanismo, la interlocutora 2 evita que la interlocutora 1 se aleje del procedimiento compartido facilitando la interiorización progresiva por parte de la novicia, la interlocutora 1, del procedimiento compartido, de la voz de la otra (la orientación de una es la misma que la de la otra).

Veamos un segundo ejemplo. Cuando están intercambiándose información sobre la fila quinta, la interlocutora 1, para referirse a la primera casilla de la fila quinta, en las líneas 194 y 195, hace explícitos dos sentidos contrarios de orientación: un sentido de la orientación de izquierda a derecha (“¿De la izquierda? [LEVANTA LA MANO DERECHA]”) y el contrario, de derecha a izquierda (“¿De la derecha? [LEVANTA LA MANO DERECHA]”):

(extracto 9)

191. Interlocutora 1: En la quinta línea, ¿qué tienes?

192. Interlocutora 2: No tengo nada en el primer...

193. Interlocutora 1: ... cuadro.

194. Interlocutora 1: ¿De la izquierda? [LEVANTA LA MANO DERECHA] /. ¿De la
195. derecha? [LEVANTA LA MANO DERECHA].

196. Interlocutora 2: De la izquierda. ¿En el quinta? ¿En la quinta...?

197. Interlocutora 1: Sí.

198. Interlocutora 2: ... línea. Vale. En el primer cuadro de la derecha hay, eh: :: erre,
a.

199. Interlocutora 1: Derecha. Es que tengo derecha... [LEVANTA LA MANO DERECHA].

200. Interlocutora 2: Derecha, sí.

201. Interlocutora 1. Sí. mmm. Ya está.

202. Interlocutora 2: Tu derecha es mi derecha entonces [RISAS].

En esta ocasión, al contrario de lo que ocurre al principio de la muestra, la interlocutora 1 exterioriza su contradicción entre los dos sentidos de la orientación (uno el que adopta internamente y el otro el que lo cambia cuando señala al exteriorizarlo). En las líneas 194 y 195, la interlocutora 1 explicita dos sentidos contrarios de la orientación (“¿De la izquierda?... ¿De la derecha?”) expresando dudas sobre cuál adoptar y exteriorizando la equivalencia entre uno y otro. Esta es una primera contradicción explícita. Pero al mismo tiempo, en la línea 194, establece de forma explícita que un sentido de la orientación equivale al contrario, ya que señala un sentido de orientación de izquierda a derecha de forma verbal (“¿De la izquierda?”), pero establece la equivalencia de forma gestual de este sentido de la orientación con el contrario, el de derecha a izquierda (“[LEVANTA LA MANO DERECHA]”). Verbalmente, se orienta de izquierda a derecha, pero gestualmente lo hace de derecha a izquierda. Es decir, está intentando cambiar un sentido de la orientación por el contrario otra vez, quiere volver a adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea (el sentido de orientación de una interlocutora es el contrario al de la otra). La interlocutora 2 parece deshacer las dudas de la interlocutora 1 en la línea 198 al reorientar la atención y el comportamiento de su compañera hacia el sentido de orientación de derecha a izquierda que es el procedimiento que comparten (“En el primer cuadro de la derecha”) y con el que se ha alineado la interlocutora 1. Pero en la línea 199 la interlocutora 1 vuelve a cuestionar el procedimiento compartido (el sentido de orientación de una interlocutora es el mismo que el de la otra) al decir: “Es que tengo derecha”. Al decir esto, parece querer estar diciendo algo parecido a “como tengo el objeto en una orientación de derecha a izquierda, debería cambiarlo a la orientación opuesta, es decir, de izquierda a derecha” intentando, así, volver a su anterior procedimiento (el sentido de orientación de una interlocutora es el contrario que el de la otra). Pero en la línea 202 la interlocutora 2 reorienta a la interlocutora hacia el procedimiento de resolución de la

tarea que ambas comparten (el sentido de orientación de una es el mismo que el de la otra): “Tú derecha es mi derecha entonces”. Al establecer que el sentido de orientación de una es el mismo que el de la otra, está reorientando el comportamiento de su compañera hacia el procedimiento que comparten y evitando que la interlocutora 1 vuelva a su anterior procedimiento (el sentido de la orientación de una es el contrario que el de la otra), como ha intentado hacerlo en las líneas 194, 195 y 199. Esta reorientación del comportamiento de su compañera, lo lleva a cabo la interlocutora 2 gracias al mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia.

El conflicto entre las dos voces que tiene lugar en la interlocutora 1 (la novicia): la suya propia (el procedimiento de resolución de la tarea según el cual el sentido de orientación de una es la contraria de la otra) y la voz de la otra (el sentido de orientación de una es el mismo que el de la otra) se resuelve al volver a alinearse la novicia con la voz prestada, la voz de la tutora, al no volver a adoptar su procedimiento anterior, su voz anterior.

5. Mecanismos de control durante el proceso evaluativo para restablecer la intersubjetividad

Entre las líneas 266 y 438, el final de la muestra, las interlocutoras, por iniciativa de la interlocutora 1 (la que ha originado al principio de la actividad un conflicto de perspectivas) ponen en marcha un proceso evaluativo mediante el cual ambas participantes revisan sus actuaciones pasadas desde el comienzo de la actividad (“La primera línea, que tienes el segundo y tercer cuadro”):

(extracto 10)

266. Interlocutora 1: No sé si es correcta o no. Vamos a (()). Tengo que conocer,

267. eh: ::, tienes que conocerme un, eh, una cosa...

268. Interlocutora 2: Sí.

269. Interlocutora 1: La primera línea, que tienes el segundo y tercer cuadro. ¿Están

270. vacíos?

A través de este proceso, las participantes o bien confirman sus actuaciones anteriores, o bien las modifican gracias al despliegue de mecanismos de control. Las actuaciones anteriores que modifican las interlocutoras son las que han tenido lugar al principio de la actividad relativas a las filas una y dos debido a la falta de atención

conjunta (las interlocutoras señalan hacia objetos diferentes sin reconocer las intenciones de la otra interlocutora) y de intersubjetividad (no comparten el procedimiento de resolución de la tarea) originadas por el malentendido creado por la interlocutora 1. Las otras actuaciones que modifican son las relativas a las filas cuatro y seis en las que también han señalado hacia objetos diferentes debido a la divergencia de estados de atención originada por la otra interlocutora, la 2. De igual modo, gracias a esos mismos mecanismos de control, las participantes confirman también sus actuaciones.

Desplegando mecanismos de control durante el proceso evaluativo, las interlocutoras reflexionan sobre las perspectivas divergentes adoptadas anteriormente, las contrastan y desarrollan la conciencia de que algunas de sus actuaciones anteriores estaban guiadas por perspectivas divergentes y habían llevado al fracaso. Esta concienciación trae consigo una *reconceptualización*, es decir, un cambio de la perspectiva adoptada anteriormente y la modificación de sus actuaciones anteriores. Las informaciones que modifican las participantes gracias a los mecanismos desplegados durante el proceso evaluativo son las que siguen a continuación. En la fila primera, el triángulo que había sido ubicado por la interlocutora 2 (tabla 4 del anejo 1) en la primera casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda es ubicado en la cuarta casilla y el número 698721, que había sido ubicado en la cuarta casilla siguiendo esa misma ubicación de derecha a izquierda, es ubicado en la primera casilla. En la segunda fila, los rectángulos que habían sido ubicados por la interlocutora 1 (tabla 3 del anejo) en la primera casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda son reubicados en la casilla cuarta siguiendo esa misma ubicación y las letras *te* y *a* que habían sido ubicadas en la segunda casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda son reubicadas en la tercera siguiendo esa misma orientación. Respecto al número 305728, que había sido ubicado de forma inadecuada en la cuarta casilla de la fila cuatro siguiendo una orientación de derecha a izquierda es ubicado en esa misma casilla, la cuarta, siguiendo esa misma orientación de derecha a izquierda, pero de la fila seis, y la palabra *detrás* y la línea en diagonal que habían sido ubicadas en la casilla segunda de la fila cuarta siguiendo una orientación de derecha a izquierda. son reubicadas en esa misma casilla, la dos, y en esa misma orientación, pero de la fila seis.

Estas modificaciones son llevadas a cabo durante el proceso evaluativo, mediante el despliegue de mecanismos de control como peticiones de clarificación (las participantes piden clarificación), verificaciones de confirmación (las participantes

confirman su comprensión) y control de las palabras del otro (las participantes consolidan su comprensión sobre lo dicho por su compañera y también sobre las actuaciones anteriores de la otra interlocutora).

5. 1 El habla como herramienta para modificar o confirmar actuaciones anteriores durante el proceso evaluativo: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro

Durante el proceso evaluativo el despliegue de los mecanismos de control empuja a las interlocutoras a usar el ELE como herramienta cognitiva para dirigir una la atención de la otra hacia sus actuaciones anteriores y modificarlas solucionando, de este modo, los problemas creados anteriormente por la falta de atención conjunta y de intersubjetividad.

Los mecanismos de control de la perspectiva del otro desplegados durante el proceso evaluativo sirven tanto para modificar actuaciones anteriores como para confirmarlas. Veamos un ejemplo de cómo modifican sus actuaciones anteriores gracias a mecanismos de control como peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro.

Tomemos como ejemplo la *reubicación* del número 305728. Este número había sido ubicado en la casilla cuarta de la fila cuarta siguiendo una orientación de derecha a izquierda porque la interlocutora 1 le había preguntado a su compañera por esa ubicación (había centrado su atención en esa casilla), pero la información que le proporciona su compañera, la interlocutora 2, es la relativa a esa misma casilla, pero de la fila seis (su atención se centraba en esa fila), por eso la interlocutora 1 ubica el número en la casilla cuarta de la fila cuatro y no en la cuarta de la fila seis. Es decir, el número había sido ubicado de forma inadecuada porque cada una centraba su atención en una fila diferente sin comprender el estado de atención de la otra (sin comprender la intención de la otra, es decir, sin que hubiera intersubjetividad). Pues bien, el cambio de ubicación del número de la fila cuatro a la fila seis tiene lugar durante el proceso evaluativo gracias al despliegue de mecanismos de control como peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro. Veamos cómo.

En la línea 278, la interlocutora 1, al revisar actuaciones pasadas, le recuerda a su compañera, la interlocutora 2, que el número 305728 lo ha ubicado en la fila cuatro,

en la casilla cuatro (“cuarto cuadro”) a instancias de la propia la interlocutora 2 que es quien le ha proporcionado anteriormente esa ubicación:

(extracto 11)

278. Interlocutora 1: mmm. Hay un cifra en el cuarto cuadro que es tres, cero, cinco,
279. siete, dos, ocho.

La interlocutora 2, sorprendida, intenta clarificar la fila de la que está hablando su compañera, la interlocutora 1. Recurre para ello a peticiones de clarificación en la línea 280 (“¿Dónde?”), y 282 (“¿En qué número?”). La interlocutora 1 le confirma en la línea 283 que se refiere a la fila cuatro (“Cuatro”) y a la casilla cuatro (“el cuarto”):

(extracto 12)

280. Interlocutora 2: ¿Dónde?

281. Interlocutora 1: ¿Cómo?

282. Interlocutora 2: ¿Dónde? ¿En qué número?

283. Interlocutora 1: Cuatro, el cuarto.

La interlocutora 2 se sorprende de que el número lo haya ubicado la interlocutora 1 en la fila cuatro a instancias suyas y le pide en la línea 284 que le confirme, mediante una verificación de confirmación (“¿En la cuarta línea? [SORPRESA].”), la fila en la que ha escrito la interlocutora 1 el número:

(extracto 13)

284. Interlocutora 2: ¿En la cuarta línea? [SORPRESA].

285. Interlocutora 1: Cuarto cuadro, cuarta línea. Sí.

286. Interlocutora 2: ¿Sí?

287. Interlocutora 1: Tú, tú. Tú me has dicho eso.

288. Interlocutora 2: / No.

289. Interlocutora 1: (()).

290. Interlocutora 2: ... en la última...

291. Interlocutora 1: La última, sí.

292. Interlocutora 2: ... en la última, en el cuarto cuadro hay tres, cero, cinco, seis, siete,

293. dos y ocho.

294. Interlocutora 1: ¿La última línea del último cuadro? [SORPRESA].

295. Interlocutora 2: Sí.

296. Interlocutora 1: Ah, pues, (()) [BORRA].

La interlocutora 1 le confirma en la línea 285 que está hablando de la casilla cuarta (“Cuarto cuadro”) y de la fila cuatro (“cuarta línea”) en la que su compañera, la interlocutora 2, le ha dicho anteriormente que está ubicado el número. La interlocutora 2 duda en la línea 286 de que ella haya señalado esas coordenadas para ubicar ese número mediante una verificación de confirmación (“¿Sí?”). Ante la duda de la interlocutora 2, la interlocutora 1 despliega en la línea 287 un mecanismo de control de las palabras del otro (“Tú, tú. Tú me has dicho eso.”). Mediante este mecanismo, la interlocutora 1 le confirma a la interlocutora 2 que ha sido ella, la propia la interlocutora 2, quien le ha proporcionado esa información. Es un mecanismo de consolidación de la comprensión a través del cual, al citar las palabras del otro, el interlocutor que lo despliega se pone en el lugar del otro y adopta por un momento su voz y, así, confirma, consolida su comprensión sobre las intenciones del otro en actuaciones anteriores poniéndose en el lugar del otro y expresando la contradicción entre lo que dice (y sus actuaciones) en el momento en que se despliega el mecanismo y lo que ha dicho anteriormente (y sus actuaciones anteriores).

En la línea 288, la interlocutora 2 niega que ella le haya proporcionado esa ubicación (“No”) e insiste en las líneas 290 (“...en la última...”) y 292 (“...en la última”) en que ella se refería, anteriormente, a la fila última. En la línea 294 la interlocutora 1 sorprendida le pide a la interlocutora 2 que le confirme que se refiere a la fila seis y al último cuadro mediante una verificación de confirmación (“¿La última línea del último cuadro? [SORPRESA]”). En la línea 295, la interlocutora 2 le confirma que anteriormente se refería a la última fila (“Sí”). La interlocutora 1 borra el número de la fila cuatro y lo escribe en la seis, es decir, modifica su comportamiento anterior. De este modo, la interlocutora 1, gracias al despliegue de mecanismos de control durante el

proceso evaluativo, modifica su actuación anterior al cambiar la ubicación del número, se restablece la atención conjunta y se vuelve a compartir el procedimiento de resolución de la tarea.

Hemos visto que gracias a los mecanismos de control que detectan un problema de comprensión de la intencionalidad en actuaciones pasadas, las interlocutoras restablecen la intersubjetividad rota al principio de la actividad (en las filas una y dos) ya que cada una adoptaba un procedimiento de resolución de la tarea diferente, y restablecen la atención conjunta rota también en las filas cuatro y seis debido a un problema de divergencia en los estados de atención por el que ninguna comprende las intenciones de la otra. El despliegue de los mecanismos pone en marcha el habla en ELE como herramienta para solucionar los problemas detectados y para modificar y remodelar comportamientos anteriores (ya que cambian la información y la reubican).

4.2 Análisis de la muestra 2

Esta muestra se puede dividir en dos partes. En una primera parte las interlocutoras intercambian información para ubicar los datos en la tabla y en la segunda parte ponen en marcha un proceso evaluativo. Durante el desarrollo de la actividad, las interlocutoras despliegan de forma exhaustiva mecanismos de control para “anclar” su propia perspectiva (señalamientos explícitos) y para ejercer control sobre la perspectiva de la otra (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones). También despliegan el mecanismo de control de reversibilidad mediante el cual son capaces de adoptar la perspectiva de la otra. Durante el proceso evaluativo, confirman las perspectivas adoptadas durante el desarrollo de la actividad a través de una estructura recurrente de señalamientos y verificaciones de confirmación seguidas de confirmaciones.

1. Señalamientos explícitos de la perspectiva propia. Control de la perspectiva del otro a través de peticiones de clarificación y verificaciones de confirmación. El anclaje

Desde el comienzo de la actividad, las interlocutoras señalan su propia perspectiva y controlan de forma exhaustiva la perspectiva adoptada por la otra interlocutora (su procedimiento de resolución de la tarea basado en un sentido de la

orientación). Ya en las líneas 1 y 2 la interlocutora 3 (véase tabla 5 del anejo 1) para ubicar el número 698721 despliega un señalamiento para marcar su perspectiva (de derecha a izquierda) recurriendo a dos parámetros: fragmentación horizontal (Eh... la primera lín... eh, / ¿grilla?) y el sentido de orientación de derecha a izquierda (“casa de derecha”):

(extracto 14)

1. Interlocutora 3: Eh... la primera lin... eh, / ¿grilla? [MIRA A LA CÁMARA] casa de
2. derecha.

3. Interlocutora 4: ¿Cómo?

4. Interlocutora 3: / La primera línea [DIBUJA UN CUADRADO EN EL AIRE], casa
5. de derecha.

6. Interlocutora 4: ¿A la derecha? [LEVANTA LA MANO DERECHA A SU
DERECHA].

De forma inmediata, la interlocutora 4, en la línea 3, controla la perspectiva que acaba de explicitar su compañera desplegando una petición de clarificación (“¿Cómo?”) para pedirle a su compañera, la interlocutora 3, clarificación sobre la perspectiva que adopta. La interlocutora 3, en respuesta, en las líneas 4 y 5 vuelve a señalar su ubicación mediante una repetición que confirma su perspectiva (“La primera línea [DIBUJA UN CUADRO EN EL AIRE], casa de derecha.”). Pero la interlocutora 4, no conforme con el señalamiento de su compañera en las líneas 1 y 2, por un lado, y con la clarificación de ese señalamiento de las líneas 4 y 5, busca confirmar, consolidar su comprensión sobre la perspectiva que ya ha sido bien explicitada por su compañera, la interlocutora 3. Para ello, recurre en la línea 6 a una verificación de confirmación (“¿A la derecha?”) acompañada de un señalamiento gestual para asegurarse de que comprende la perspectiva adoptada por su compañera. De este modo, la interlocutora 4 elimina cualquier posible malentendido sobre la perspectiva adoptada por la interlocutora 3.

Durante la realización de la actividad, las interlocutoras clarifican su propia perspectiva ante su compañera mediante el señalamiento explícito recurriendo a diferentes parámetros, como la fragmentación horizontal (fila) y a veces vertical (columna), el sentido de la orientación (de izquierda a derecha o de derecha a izquierda)

y el orden de la casilla dentro de la fila (casilla primera, segunda...). El hecho de señalar la perspectiva adoptada por una misma a través de señalamientos exhaustivos, facilita que la compañera reconozca, comprenda la intencionalidad subyacente a dichos señalamientos estableciéndose, de este modo, la atención conjunta y la intersubjetividad. Al ejercer ambas interlocutoras un alto grado de control sobre la perspectiva de su compañera, a través del despliegue de mecanismos, cada una comprende las intenciones de la otra incrustadas en los símbolos lingüísticos (en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea). De este modo, gracias a la exhaustividad de los mecanismos desplegados, las participantes evitan posibles malentendidos que den lugar a interpretaciones divergentes de los símbolos lingüísticos, a la adjudicación de diferentes significados al mismo símbolo lingüístico y a la adopción de perspectivas divergentes. Ante la mínima duda o ambigüedad sobre la perspectiva adoptada por la compañera sobre el significado adjudicado a un símbolo lingüístico, despliegan mecanismos de control. De este modo, al comprender sus intenciones mutuas, establecen la intersubjetividad.

Veamos un ejemplo de cómo la ambigüedad generada por un símbolo lingüístico (“segunda”) origina el despliegue de mecanismos de control para clarificar y comprender el significado adjudicado a ese símbolo lingüístico. La interlocutora 3, en la línea 15, después de proporcionarle información a su compañera, la interlocutora 4, sobre el número 698721 (que ha sido ubicado en la primera casilla de la primera fila siguiendo una orientación de derecha a izquierda), intenta pedirle información a su compañera, pero duda y no concreta la casilla o la fila a la que quiere referirse (“¿Qué tienes en la...?”):

(extracto 15)

15. Interlocutora 3: ... seis //. ¿Qué tienes en la...?

16. Interlocutora 4: ¿En la segunda? //. No tiene nada. No tengo nada ///. La /, la

17. segunda línea, la tercera, hay dos letras, hay dos letras: te y a.

18. Interlocutora 3: ¿En la línea de derecha o de la izquierda?

19. Interlocutora 4: Es en la segunda de la, la izquierda.

20. Interlocutora 3: La segunda a la izquierda.

21. Interlocutora 4: Sí.

Su compañera, la interlocutora 4, en la línea 16, ante la indeterminación de la interlocutora 3, y adelantándose a ella, le pregunta si se quería referir a la segunda (“¿En la segunda?”). Mediante esta pregunta, la interlocutora 4 intenta interpretar lo que iba a decir su compañera, la interlocutora 3, pero que no ha terminado de decir, intenta ponerse en el lugar de su compañera. El problema es que el término “segunda” puede generar ambigüedad e interpretarse de diferentes formas. Para entender la ambigüedad generada por la palabra *segunda*, hay que tener en cuenta que la interlocutora 4 utiliza *segunda* en las líneas 16 y 17 en dos ocasiones en el mismo turno de habla adjudicándole al mismo símbolo significados diferentes. La primera vez que la interlocutora 4 utiliza *segunda* (“¿En la segunda?”) en la línea 16 el término está impregnado de diversos significados potenciales. Al adelantarse la interlocutora 4 a su compañera, la interlocutora 3, y utilizar *segunda*, la interlocutora 4 hace una interpretación de las intenciones de la interlocutora 3, presupone lo que ha intentado decir la interlocutora 3 y, por tanto, adjudica a *segunda* significados que pueden ser compartidos o no por la interlocutora 3. Veamos qué significados ha podido adjudicar la interlocutora 4 a *segunda* al interpretar las intenciones de la interlocutora 3. La interlocutora 3 acaba de proporcionar información a su compañera, la interlocutora 4, sobre la fila primera (siguiendo una orientación de derecha a izquierda) y, dentro de la primera fila, sobre la primera casilla para ubicar el número 698721. Por lo tanto, es bastante probable que un significado que la interlocutora 4 haya adjudicado a *segunda*, cuando se ha adelantado a la interlocutora 3 poniéndose en su lugar, es el de segunda casilla de la primera fila siguiendo una orientación de derecha a izquierda, que es la orientación que ha adoptado la propia la interlocutora 3 para referirse al número 698721 y que parecen compartir ambas interlocutoras. En tal caso, ha tenido que dar por sobreentendido que se estaba refiriendo a la primera fila. Pero también es posible que la interlocutora 4 haya adjudicado a *segunda*, simplemente, el significado de fila (segunda fila) sin especificar la casilla. Y, en tercer lugar, la interlocutora 4 ha podido hacer una amalgama de significados adjudicando a *segunda* dos significados al mismo tiempo: el de casilla y el de fila (es decir, segunda casilla, segunda fila). En cualquier caso, la interlocutora 4 hace presuposiciones para interpretar las intenciones de su compañera la interlocutora 3, de ahí que el término pueda resultar ambiguo para la interlocutora 3 y es razonable asumir que necesite ser aclarado y su significado delimitado.

La otra ocasión en la que la interlocutora 4 utiliza “segunda” en el mismo turno de habla, en las líneas 16 y 17, le adjudica otros significados. Si la primera vez que utiliza la interlocutora 4 el símbolo lingüístico *segunda* intentaba interpretar las intenciones de su compañera, la interlocutora 3, la segunda vez que lo utiliza, en la línea 17, lo hace para señalar su perspectiva y para proporcionar información sobre datos concretos ubicados en su tabla (las letras *te* y *a*) a través de un señalamiento (“La/ la segunda línea, la tercera”). La interlocutora 4 suministra información en ese señalamiento sobre dos parámetros explícitos: la fila (“La / la segunda línea”) y el número de la casilla (“la tercera”). Parece claro que “segunda” en esta producción significa fila y que “tercera” significa casilla, tercera casilla. Si se consulta esta ubicación en la tabla 6 del anejo, se comprobará cómo esta interpretación es la correcta. Pero hay otro parámetro que no ha sido explicitado en ese señalamiento y es el sentido de la orientación. La interlocutora 4 ha señalado que las letras *te* y *a* están ubicadas en segunda fila y dentro de la segunda fila en la tercera casilla, pero no ha señalado si esas letras están ubicadas siguiendo una orientación de derecha a izquierda o de izquierda a derecha. La falta de concreción de ese parámetro puede crear un problema de ambigüedad y de falta de comprensión.

La interlocutora 3, en respuesta a la posible ambigüedad del símbolo *segunda*, y a la confusión que pueda generar el hecho de que aparezca dos veces en el mismo turno de habla con dos grupos de significados diferentes, le pide a su compañera, la interlocutora 4, clarificación en la línea 18 sobre la orientación que adopta, desplegando una petición de clarificación (“¿En la línea de derecha o de la izquierda?”). Es decir, la interlocutora 3 no quiere dejar lugar a la duda acerca de la orientación adoptada por su compañera, la interlocutora 4. A pesar de que el sentido de la orientación podría considerarse un sobrentendido por parte de ambas interlocutoras, ya que hasta el momento ambas han compartido el mismo (de derecha a izquierda para proporcionarse información sobre el número 698721), la interlocutora 3 le pide clarificación en la línea 18, precisamente, sobre la orientación. Es decir, la interlocutora 3 intenta que un posible sobrentendido sobre la orientación (de derecha a izquierda) no dé lugar a un malentendido. De este modo, ejerce, un control estrecho sobre la perspectiva de su compañera.

En la línea 19, en respuesta a la petición de clarificación de la interlocutora 3 sobre la orientación, la interlocutora 4 le proporciona clarificación sobre su sentido de la orientación y también sobre el número de orden de la casilla dentro de la fila mediante

un señalamiento (“Es en la segunda de la, la izquierda”). La orientación que le proporciona la interlocutora 4 en la línea 19 está clara: de izquierda a derecha. Y el significado de “segunda” también parece claro (segunda casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha). Lo que hay que hacer notar es que la interlocutora 4 ha cambiado de sentido de la orientación, de procedimiento de resolución de la tarea en la línea 19, y ello puede crear, de nuevo, un problema para su compañera la interlocutora 3, ya que hasta el momento ambas han compartido el mismo sentido de la orientación (de derecha a izquierda). Si comparamos el sentido de orientación adoptado por la interlocutora 4 en las líneas 16 y 17 con el que adopta en la línea 19, comprobaremos el cambio. Tal y como ya hemos dicho, en las líneas 16 y 17 (“La /, la segunda línea, la tercera, hay dos letras, hay dos letras: te y a”), la interlocutora 4 ubica las letras *te* y *a* en la segunda fila en la tercera casilla, es decir, adopta una orientación de derecha a izquierda (orientación que se puede comprobar consultando la tabla 6 del anejo). Pero en la línea 19 cambia el sentido de orientación adoptando el de izquierda a derecha. Probablemente por eso, la interlocutora 3, sorprendida por el cambio de perspectiva de su compañera la interlocutora 4, despliega en la línea 20 una repetición (“La segunda a la izquierda”) para confirmar la orientación de su compañera (una repetición que equivale a una verificación de confirmación) sobre el sentido de la orientación que acaba de adoptar su compañera, la interlocutora 4. De este modo, confirma el cambio de perspectiva de su compañera, para asegurarse de que la interlocutora 4 ha adoptado un nuevo sentido de la orientación (de izquierda a derecha) diferente al que hasta el momento compartían (de derecha a izquierda). La interlocutora 4 le confirma en la línea 21 (“Sí”) que con “segunda de la izquierda” se refiere a la segunda casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha. Es decir, le confirma el cambio de orientación.

La producción de la interlocutora 4 de la línea 19 en la que señala su cambio de sentido de la orientación, y su posterior confirmación de la línea 21 dejan claro que con “segunda” se refería a la segunda casilla y con “izquierda” a un sentido de la orientación de izquierda a derecha. Sin embargo, se abre otro posible ámbito de ambigüedad o de posible falso sobreentendido: la fila a la que se está refiriendo la interlocutora 4. “Segunda” vuelve a ser problemático. En la línea 19, “segunda” puede tener dos significados. Por una parte, puede ser una amalgama de significados porque puede significar al mismo tiempo casilla (segunda casilla) y fila (segunda fila) siempre siguiendo una orientación de izquierda a derecha (de la izquierda). Pero, por otra parte,

también puede significar solamente casilla (la segunda) siguiendo una orientación de izquierda a derecha sin que se especifique si se está refiriendo a la segunda fila o a la primera dando lugar por ello “segunda” a diversas interpretaciones (fila o casilla). En todo caso, sea por lo que sea, el significado de “segunda” puede no ser un símbolo compartido por ambas interlocutoras, quizás por ello la interlocutora 3 le pide en la línea 22 a su compañera que le clarifique de qué fila le está hablando recurriendo a una petición de clarificación (“¿La primera línea?”):

(extracto 16)

22. Interlocutora 3: ¿La primera línea?

23. Interlocutora 4: Sí. No //. La segunda a la izquierda. En la primera a la izquierda hay

24. un puerta.

25. Interlocutora 3: ¿Un puerta?

En la línea 23, la interlocutora 4 proporciona clarificación sobre la fila mediante un señalamiento (“La segunda a la izquierda”) aclarándole a su compañera que no se refiere a la primera fila, sino a la segunda (“la segunda”) y que la orientación es de izquierda a derecha (“a la izquierda”) y vuelve a clarificarle que se refiere a la segunda fila descartando que se refiere a la primera fila siempre desde una orientación de izquierda a derecha (“En la primera a la izquierda hay un puerta”). De este modo, la interlocutora 3 ya ha obtenido comprensión y ha consolidado su comprensión sobre los dos parámetros que creaban ambigüedad en la línea 19: la orientación (por el cambio de perspectiva de su compañera) y la fila. Ya puede ubicar las letras *te* y *a* adecuadamente: en la segunda fila, segunda casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha o en la segunda fila, tercera casilla siguiendo la orientación contraria, que de las dos maneras ha ubicado las letras *te* y *a* la interlocutora 4. Si se consulta la tabla 5, se comprobará cómo la interlocutora 3 ha ubicado en esas coordenadas las letras *te* y *a*.

Hemos visto cómo el despliegue de mecanismos de control del otro por parte de la interlocutora 3 -como peticiones de clarificación en (18) y (22) y una repetición en (20)- permite la comprensión de la perspectiva de su compañera, la interlocutora 4, y elimina la ambigüedad creada por el símbolo lingüístico *segunda*. El despliegue de estos mecanismos por parte de la interlocutora 3 tiene como objetivo comprender las intenciones de la otra interlocutora, la interlocutora 4, subyacentes a los símbolos, y

evitar, así, los posibles malentendidos creados por la posible ambigüedad de los símbolos.

La interlocutora 3 despliega mecanismos de control porque se da cuenta de que el símbolo lingüístico *segunda* está impregnado de significados que no comprende y necesita clarificarlos, necesita comprender el significado que su compañera le adjudica a *segunda*, compartir ese significado con su compañera si quiere ubicar de forma adecuada la información en la tabla, por eso despliega mecanismos de control. De este modo, la interlocutora 3 evita que las presuposiciones de su compañera, la interlocutora 4, sobre *segunda* den lugar a un malentendido entre ambas y ambas establecen, de este modo, el significado compartido del símbolo lingüístico. Las participantes, al establecer el significado compartido, en especial en relación con la orientación, con el procedimiento de resolución de la tarea, establecen la intersubjetividad, establecen un sentido compartido de la orientación, un procedimiento de resolución de la tarea compartido, y, comprenden el significado que la otra adjudica a un símbolo, aunque sea diferente al que una misma le adjudica. Así, gracias al despliegue de los mecanismos que acabamos de mencionar, comprenden y confirman sus perspectivas (tanto si las mantienen como si las cambian) incrustadas en los símbolos llevando, de este modo, la actividad al éxito.

Hay que hacer hincapié en el control tan exhaustivo que ejercen las participantes sobre sus perspectivas. En cuanto perciben alguna zona de ambigüedad en cuanto a la perspectiva adoptada por su compañera o en cuanto al significado que pueda adjudicar a un símbolo lingüístico, despliegan mecanismos de control. En cuanto una interlocutora detecta que hay un parámetro en el señalamiento de su compañera que no ha sido explicitado o que cualquier símbolo referente a la perspectiva adoptada puede generar un malentendido respecto a la fila, la casilla o al sentido de la orientación, inmediatamente, despliegan un mecanismo de control.

Cuando los participantes llevan a cabo un control tan estricto sobre sus perspectivas, como es en esta muestra, sin dejar ningún lugar a la duda sobre la perspectiva que adopta el otro interlocutor con el objeto de comprender sus intenciones y evitar posibles malentendidos que den lugar a interpretaciones divergentes de los símbolos lingüísticos y a la adjudicación de diferentes significados al mismo símbolo lingüístico, entendemos que los interlocutores “anclan” la perspectiva y el significado de los símbolos. Al conjunto de estos mecanismos lo hemos denominado “anclaje”. Un

ejemplo de anclaje en esta muestra está en el episodio analizado entre las líneas 1 y 7 o en el que *acabamos* de analizar entre las líneas 14 y 23.

2. El mantenimiento de la intersubjetividad a través de señalamientos, peticiones de clarificación y verificaciones de confirmación

Durante el resto de la actividad, antes de comenzar el proceso evaluativo, las interlocutoras siguen desarrollando la comprensión del procedimiento de resolución de la tarea incrustado en los símbolos lingüísticos (en relación con el sentido de la orientación), es decir, mantienen la intersubjetividad (la comprensión de las intenciones de la otra subyacentes al procedimiento de resolución de la tarea), y eso lo hacen gracias al despliegue de diversos mecanismos de control como peticiones de clarificación y verificaciones de confirmación.

Una estructura que es recurrente durante los intercambios comunicativos de esta muestra, es la del despliegue de señalamientos seguidos bien de confirmaciones, de peticiones de clarificación o de verificaciones de confirmación. Si la segunda interlocutora comprende la perspectiva adoptada por la primera explicitada a través de señalamientos, la confirma mediante confirmaciones. Si la perspectiva no está clara, despliega peticiones de clarificación y si necesita consolidar su comprensión sobre la perspectiva (porque hay dudas sobre su comprensibilidad), despliega verificaciones de confirmación. El despliegue de estos mecanismos tiene como objetivo comprender el procedimiento de resolución de la tarea basado en un determinado sentido de la orientación. Fijémonos en un episodio en el que los señalamientos van seguidos de confirmaciones. Veamos un ejemplo de cómo la interlocutora 3 proporciona información a la interlocutora 4 para ubicar la figura geométrica ubicada en la fila cuarta, en la segunda casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha:

(extracto 17)

44. Interlocutora 3: La cuarta línea...

45. Interlocutora 4: ... sí...

46. Interlocutora 3: ... la según, segunda de la derecha...

47. Interlocutora 4: ... sí...

48. Interlocutora 3: ... de la izquierda...

49. Interlocutora 4: ... sí...

50. Interlocutora 3: /... hay un... // hay un forma geométrica [DIBUJA UN CUADRADO].

51. Interlocutora 4: ¿Carré?

52. Interlocutora 3: [GESTOS DE CONFIRMACIÓN].

En la línea 44, la interlocutora 3 señala su perspectiva explicitando la fila, la cuarta (“La cuarta línea...”). En la línea 46 señala el sentido de la orientación de derecha a izquierda (“la según, segunda de la derecha...”). La perspectiva basada en la fila cuatro y en un sentido de la orientación de derecha a izquierda es confirmada en las líneas 45 y 47 (“sí”) por la otra interlocutora. Esta perspectiva basada en un sentido de orientación de derecha a izquierda la cambia la interlocutora 3 en la línea 48 por un sentido de orientación contrario, de izquierda a derecha (“de la izquierda”). Este cambio de perspectiva es confirmado también en la línea 49 (“...sí...”). Es decir, una interlocutora señala su perspectiva mediante señalamientos (que cambia durante el desarrollo de los intercambios comunicativos), y la otra interlocutora manifiesta comprensión (mediante confirmaciones). En la línea 51 (“¿Carré?”) su compañera, la interlocutora 4, despliega una verificación de confirmación porque no está segura de cómo es el objeto señalado por su compañera. Como acabamos de decir, las interlocutoras construyen conjuntamente el procedimiento de resolución de la tarea gracias a los señalamientos. La comprensión de los señalamientos es confirmada mediante confirmaciones. Si hay inseguridad o duda en cuanto a la comprensión, la comprensión se consolida mediante verificaciones de comprensión. De este modo, mantienen la comprensión mutua y conjunta acerca del procedimiento de resolución de la tarea que van adoptando en cada momento. De nuevo, las interlocutoras “anclan” la perspectiva sin dejar espacios de ambigüedad.

3. Control de reversibilidad

Un mecanismo de control de especial relevancia que despliegan las interlocutoras durante la realización de esta actividad es el mecanismo de control de reversibilidad. Este mecanismo consiste en desarrollar la capacidad de un participante para adoptar una perspectiva diferente a la suya, a la que está adoptando en ese momento, en la capacidad para adoptar “la perspectiva del otro”, para ponerse en lugar del otro, para adoptar la voz del otro. Mediante este mecanismo, un interlocutor es capaz de distanciarse de sí mismo (de su perspectiva) y de verse a sí mismo desde fuera, desde la perspectiva de su compañero. Al verse a sí mismo desde la perspectiva del otro, al adoptar la perspectiva del otro, se ve a sí mismo como objeto.

En esta muestra, las interlocutoras cambian con mucha frecuencia de perspectiva. En la línea 1, la interlocutora 3 adopta una perspectiva basada en un sentido de la orientación de derecha a izquierda. En la línea 19, la interlocutora 4 cambia a una perspectiva basada en un sentido de orientación de izquierda a derecha. En la línea 28, la propia interlocutora 4 cambia otra vez de perspectiva (de derecha a izquierda) y vuelve a cambiar otra vez, inmediatamente después, a la perspectiva contraria (de izquierda a derecha) en la línea 29. Durante el proceso evaluativo, la interlocutora 3 en la línea 75 cambia a una perspectiva de izquierda a derecha y vuelve a cambiarla a otra de derecha a izquierda en la línea 76. En la línea 78, la interlocutora 4 cambia a una perspectiva basada en la orientación de izquierda a derecha. En la línea 84, la interlocutora 4 cambia a una perspectiva de derecha a izquierda y en la línea 97 a otra diferente de izquierda a derecha.

Lo que caracteriza estos cambios de perspectiva -a diferencia de lo que ocurre en el resto de las muestras- es que cuando una participante cambia de perspectiva (de procedimiento de resolución de la tarea basado en un sentido de la orientación incrustado en los símbolos lingüísticos), la otra “reconoce”, comprende la nueva perspectiva adoptada por su compañera, comprende hacia dónde señalan los símbolos lingüísticos en los que está incrustada la nueva perspectiva que ha adoptado su compañera. Si estos cambios de perspectiva no rompen la atención conjunta ni la comprensión de las intenciones (la intersubjetividad), es porque las participantes reconocen “la voz de la otra”, reconocen la nueva direccionalidad, la intencionalidad incrustada en los símbolos lingüísticos que explicitan la perspectiva a través de los señalamientos. Y si reconocen la voz de la otra, es porque son capaces de “ponerse en el lugar de la otra”, en el lugar de la nueva perspectiva adoptada por la otra participante

que es diferente a la que estaban compartiendo hasta el momento, es decir, porque desarrollan un mecanismo de control de reversibilidad y, por eso, la actividad tiene éxito por mucho que cambien de perspectiva, y, por eso, ubican adecuadamente los datos. Veamos algunos ejemplos al respecto. En las líneas 16 y 17, para ubicar las letras *te*, *a* (TA) la interlocutora 4 sigue una perspectiva basada en una orientación de derecha a izquierda ubicando las letras en la tercera casilla de la segunda fila (“La, / la segunda línea, la tercera, hay dos letras, hay dos letras: te y a”):

(extracto 18)

16. Interlocutora 4: ¿En la segunda? // No tiene nada. No tengo nada. /// La, / la
17. segunda línea, la tercera, hay dos letras, hay dos letras: te y a.

Pero unos turnos más adelante, en la línea 23, la misma interlocutora que ha adoptado una perspectiva basada en esa orientación de derecha a izquierda, para volver a ubicar los mismos datos, la cambia, adoptando la contraria, de izquierda a derecha (“La segunda a la izquierda.”):

(extracto 19)

23. Interlocutora 4: Sí. No. // La segunda a la izquierda. En la primera a la izquierda hay
24. un puerta.

Es decir, en las líneas 15 y 16, la interlocutora 4 ubica las letras *te* y *a* en la tercera casilla de la segunda fila adoptando una perspectiva basada en la orientación de derecha a izquierda y un poco más adelante ubica esas mismas letras cambiando de perspectiva ya que ubica esas mismas letras en la segunda casilla de la segunda fila siguiendo una perspectiva de izquierda a derecha. La interlocutora 4 es capaz, al cambiar de perspectiva para ubicar el mismo objeto (las letras *te* y *a*), de distanciarse de su propia perspectiva, de la primera perspectiva que ha adoptado (de derecha a izquierda) y de ver el mismo objeto desde la perspectiva opuesta (de izquierda a derecha), es capaz de ponerse “en el lugar de otra”, señalando con símbolos lingüísticos diferentes (“segunda a la izquierda”) que señalan en coherencia con la nueva perspectiva adoptada. La otra interlocutora comprende el cambio de perspectiva y ubica adecuadamente los datos. Esta capacidad para cambiar de perspectiva y hablar desde perspectivas contrapuestas la exhibe la interlocutora 4 no solo para referirse a un mismo

objeto, sino a varios objetos. Es decir, puede adoptar una perspectiva para ubicar un objeto y a continuación adoptar la perspectiva contraria para proporcionar información sobre otro objeto diferente. Por ejemplo, para ubicar la flecha en la tercera fila, la interlocutora 4 sigue una perspectiva basada en una orientación de derecha a izquierda en la línea 28 (“La tercera línea/, la grilla segunda a la derecha hay un flecha”) y justo a continuación, en la línea 29, cambia de perspectiva adoptando la contraria, es decir, de izquierda a derecha (“Y al, la primera a la izquierda hay un pe”) para referirse a la letra *pe*:

(extracto 20)

28. Interlocutora 4: /// La tercera línea /, la grilla segunda a la derecha hay un flecha, eh,
29. abajo...// Y al, la primera a la izquierda hay un pe [DIBUJA UNA LÍNEA DIAGONAL].

La interlocutora 4, al ubicar la flecha en la fila tercera siguiendo una perspectiva basada en un sentido de la orientación de derecha a izquierda, en coherencia con esa perspectiva hace uso de los símbolos lingüísticos adecuados, casilla segunda a la derecha (“la grilla segunda a la derecha”). Pero cuando cambia de perspectiva basada en un sentido de orientación de izquierda a derecha, es capaz de ponerse en “el lugar del otro” y en función de la nueva perspectiva cambia de símbolos lingüísticos, hace uso de los símbolos lingüísticos en función del nuevo sentido de la orientación (“la primera a la izquierda”).

4. Mecanismos desplegados durante el proceso evaluativo: señalamientos (con función de “confirmación”), verificaciones de confirmación, peticiones de clarificación y mecanismo de control de reversibilidad

Entre la línea 75 y el final de la muestra, la línea 116, las participantes, por iniciativa de la interlocutora 3, ponen en marcha un proceso evaluativo mediante el cual revisan sus actuaciones anteriores:

(extracto 21)

75. Interlocutora 3: En la primera de, de izquierda de la primera línea hay un triángulo
///.

Mediante el despliegue de mecanismos de control, fundamentalmente, confirman sus actuaciones anteriores (que han sido casi todas exitosas), ubican por primera vez algún dato al que no habían hecho referencia anteriormente (la ubicación del triángulo en la primera casilla de la primera fila siguiendo un sentido de orientación de izquierda a derecha y la ubicación del triángulo de la segunda fila en la tercera casilla siguiendo ese mismo sentido de la orientación) y una de las interlocutoras, la interlocutora 3, modifica una de sus actuaciones anteriores (ubica las letras *erre* y *a* en la primera casilla de la fila quinta siguiendo una orientación de derecha a izquierda que había ubicado anteriormente en la fila cuarta en la primera casilla siguiendo esa misma orientación).

Los mecanismos desplegados sirven, sobre todo, para confirmar actuaciones anteriores. Siguiendo una estructura recurrente, una participante despliega señalamientos o verificaciones de confirmación seguidos de confirmaciones por parte de la otra. Las interlocutoras explicitan sus perspectivas a través de señalamientos para que sean confirmadas por la otra o buscan confirmar su comprensión sobre la perspectiva adoptada por la otra interlocutora a través de verificaciones de confirmación. Los señalamientos durante el proceso evaluativo tienen como función pedir la confirmación a la otra interlocutora sobre la perspectiva adoptada anteriormente durante el desarrollo de la actividad. Equivaldrían a peticiones de confirmación. Veamos un ejemplo de señalamientos seguidos de confirmaciones:

(extracto 22)

86. Interlocutora 4: Y a la, y a la derecha, hay números...

87. Interlocutora 3: Sí.

88. Interlocutora 4: Uno, dos, siete, ocho, nueve, seis.

89. Interlocutora 3: Sí.

90. Interlocutora 4: Y después a la segunda línea, a la segunda línea hay un triángulo...

91. Interlocutora 3: Sí.

92. Interlocutora: ... después te, a.

93. Interlocutora 3: / Sí.

En la línea 86 la interlocutora 4 despliega un señalamiento (“Y a la, y a la derecha, hay números”) señalamiento que es confirmado en la línea 87 por la interlocutora 3 (“Sí”). En la línea 88, la interlocutora 4 señala de nuevo (“Uno, dos, siete, ocho, nueve, seis”) y ese señalamiento es confirmado por su compañera, la interlocutora 3, en la línea 89 (“Sí”). En la línea 90, la interlocutora 4 vuela a desplegar un señalamiento (“Y después a la segunda línea, a la segunda línea hay un triángulo...”), señalamiento que es confirmado por la interlocutora 3 en la línea 91 (“Sí”). Y todavía en la línea 92 la interlocutora 4 señala (“después te, a”), señalamiento que es confirmado por su compañera en la línea 93 (“Sí”). Los señalamientos desplegados en las líneas 86, 88, 90 y 92 equivaldrían, según hemos dicho, a peticiones de confirmación, es decir, equivaldrían a preguntas para confirmar la perspectiva y las actuaciones ya realizadas anteriormente. De este modo, comparten y comprenden la perspectiva sea la que sea (ya que hemos dicho que la cambian a lo largo de la actividad).

Durante el proceso evaluativo, las interlocutoras despliegan el mecanismo de control de reversibilidad, al igual que han hecho anteriormente durante la realización de la actividad. Durante el proceso evaluativo, las interlocutoras cambian en numerosas ocasiones de perspectiva para confirmar la ubicación de los datos y estos cambios de perspectiva son comprendidos por la compañera (prueba de ello es la ubicación adecuada de los mismos) cuando despliegan el mecanismo de control de reversibilidad. Una muestra del despliegue de este mecanismo durante el proceso evaluativo se puede observar en las líneas 75 y 76:

(extracto 23)

75. Interlocutora 3: En la primera de, de izquierda de la primera línea hay un triángulo ///.

76. En la segunda de derecha de la segunda línea también uno.

En la línea 75, la interlocutora 3 ubica el triángulo en la primera fila, en la primera casilla, siguiendo una orientación de izquierda a derecha (“En la primera de, de izquierda de la primera línea hay un triángulo ///”) y, a continuación, en la línea 76 ubica el otro triángulo adoptando la perspectiva contraria, de derecha a izquierda (“En la segunda de derecha de la segunda línea también uno.”).

4.3 Análisis de la muestra 3

Esta muestra se divide en 3 partes. En la primera parte, se crea un conflicto de perspectivas debido al malentendido generado por uno de los participantes quien adopta un procedimiento de resolución de la tarea, según el cual, su sentido de la orientación es el contrario al de su compañero. En la segunda parte, se soluciona el conflicto de perspectivas ya que el participante que lo ha creado se alinea con el procedimiento de resolución de la tarea que le propone su compañero cuando este despliega un mecanismo de control de la orientación. Desde el momento en que se despliega el mecanismo de control de orientación, la intersubjetividad (el procedimiento de resolución de la tarea compartido) se mantiene gracias al despliegue de señalamientos, peticiones de clarificación y verificaciones de confirmación. Durante el resto de la actividad, el interlocutor que ha creado el conflicto de perspectivas intenta volver a adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea. Entonces, su compañero (el que ha desplegado el mecanismo de control de la orientación) desplegará un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia para reorientar las actuaciones del otro participante. En la tercera parte, los interlocutores llevan a cabo un proceso evaluativo mediante el que modifican o confirman actuaciones anteriores gracias al despliegue de peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación o repeticiones. Asimismo, durante el proceso evaluativo, despliegan un mecanismo de control de reversibilidad.

1. Señalamientos no compartidos ni comprendidos y adjudicación de significados diferentes al mismo símbolo lingüístico a través de los señalamientos (los interlocutores no comparten el procedimiento de resolución de la tarea)

Esta muestra empieza con un malentendido acerca de las perspectivas adoptadas propiciado por uno de los participantes, el interlocutor 5 (tabla 7 del anejo 1). El malentendido es creado por el interlocutor 5 cuyo procedimiento de resolución de la tarea se define como sigue: “el sentido de orientación de un interlocutor es el contrario al del otro interlocutor”. Basándose en este procedimiento de resolución de la tarea, el interlocutor 5 cambia el sentido de la orientación cuando proporciona y cuando recibe información. Cuando el interlocutor 5 proporciona información, al señalar, cambia el sentido de orientación (porque cree que su sentido de orientación es el contrario que el de su compañero), proporcionando, de este modo, la información de forma inadecuada a

su compañero que la ubica a su vez también inadecuadamente. A su vez, cuando el interlocutor 5 recibe información, también cambia el sentido de la orientación que le proporciona su compañero a través de su señalamiento y entonces es él mismo quien ubica inadecuadamente los datos. Por estas razones, los señalamientos desplegados por parte de ambos interlocutores no son compartidos porque se basan en dos procedimientos diferentes de resolución de la tarea y cada uno señala en función de su procedimiento (el procedimiento del interlocutor que crea el malentendido según el cual, el sentido de orientación de un interlocutor es el contrario al del otro interlocutor, y el procedimiento del otro participante, según el cual, el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro). Cuando señalan, como los señalamientos no son compartidos, adjudican significados diferentes al mismo símbolo lingüístico. Los señalamientos no son comprendidos (el interlocutor que recibe la información no comprende, no “reconoce” el señalamiento) y por eso señalan a un objeto diferente a través del mismo símbolo lingüístico, razón por la cual no se establece la atención conjunta y ubican de forma inadecuada la información.

Este tipo de malentendido en relación con la orientación es el mismo que tiene lugar en la muestra uno, pero hay una diferencia entre las dos muestras. En la muestra uno, la interlocutora que cambia el sentido de la orientación no informa a su compañera de este cambio, lo oculta. Sin embargo, en la muestra tres, el interlocutor que crea el malentendido lo hace explícito a su compañero desde el principio. Ya desde el comienzo de la muestra, en la línea 1 (“... mi derecha es tu izquierda.”), el interlocutor 5 hace explícito el procedimiento de resolución de la tarea que origina el malentendido, es decir, que el sentido de orientación de un interlocutor (“mi derecha”) equivale al sentido contrario del otro interlocutor (“es tu izquierda”):

(extracto 24)

1. Interlocutor 5: En la primera hay... °()° mi derecha es tu izquierda.
2. Interlocutor 6: Vale.

3. Interlocutor 5: Eh, la primera a la... derecha.
4. Interlocutor 6: [SORPRESA] [MIRA A LA CÁMARA].

5. Interlocutor 5: A tu izquierda.
6. Interlocutor 6: Vale.

7. Interlocutor 5: A tu izquierda, la primera [MUEVE LA MANO AL FRENTE].

Este mismo procedimiento vuelve a explicitarse por parte del interlocutor 5 en las líneas 3 (“Eh, la primera a la... derecha.”) y 5 (“A tu izquierda.”). Durante los intercambios comunicativos relativos a las filas una y dos, los participantes a través de los señalamientos adjudican significados diferentes a los mismos símbolos lingüísticos. Vamos a ver un ejemplo:

(extracto 25)

30. Interlocutor 6: También a la izquierda, la primera...

31. Interlocutor 5: A la izquierda... no hay.

32. Interlocutor 6: La segunda...

33. Interlocutor 5: No hay.

34. Interlocutor 6: Hay: :: unos dos let... letros...

35. Interlocutor 5: ... letras...

36. Interlocutor 6: ... letras. P, a.

Cuando los participantes se están intercambiando información sobre la segunda fila, el interlocutor 6 le pide información al interlocutor 5 sobre la primera casilla de esta fila siguiendo una orientación de izquierda a derecha en la línea 30 (“También a la izquierda, la primera...”). En la línea 31 el interlocutor 5 le informa de que en esa ubicación no hay nada en su tabla (“A la izquierda... no hay.”). También le informa el interlocutor 5 en la línea 33 de que no tiene nada en la segunda casilla de esa misma fila dos (“No hay.”). Si consultamos la tabla del interlocutor 5 (tabla 7 del anejo 1), comprobaremos que en contra de lo que afirma el propio interlocutor 5 en las líneas 31 y 33, en esas dos casillas sí hay datos ubicados. Concretamente, en la primera casilla de la fila segunda de la tabla del interlocutor 5, siguiendo una orientación de izquierda a derecha, hay dos rectángulos y en la segunda a la izquierda de esa misma fila hay escritas dos letras: *te* y *a* (TA). Si el interlocutor 5 dice que no hay nada en esas dos casillas, es porque cuando el interlocutor 6 le pide información en la línea 30, siguiendo

una orientación de izquierda a derecha, el interlocutor 5 cambia el sentido de la orientación y, por eso, no le proporciona la información referente a la primera y segunda casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha, como le pide su compañero, sino, siguiendo la orientación contraria, de derecha a izquierda donde, efectivamente, no hay nada. Los símbolos lingüísticos se impregnan de significados diferentes para ambos interlocutores. “Izquierda” significa para el interlocutor 6 izquierda y para su compañero, el interlocutor 5, significa derecha porque cambia el significado en función de su procedimiento de resolución de la tarea. “Primera” significa para el interlocutor 6 primera casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha y para el interlocutor 5 significa primera casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda.

De igual modo, cuando el interlocutor 6 (tabla 8 del anejo 1) le informa a su compañero en las líneas 34 (“Hay: :: unos dos let... letros...”) y 36 (“...letras. P, a.”) de que en la segunda casilla de la izquierda de su tabla hay dos letras, *pe* y *a*, el interlocutor 5 cambia el sentido de la orientación que le proporciona su compañero e interpreta segunda a la izquierda como segunda a la derecha (por eso escribe las dos letras, *pe* y *a*, siguiendo una orientación de derecha a izquierda). Si consultamos la tabla 7, comprobaremos cómo el interlocutor 5 ha escrito las letras *pe* y *a* en la segunda casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda (aunque luego las borra y las escribe en la casilla segunda siguiendo una orientación de izquierda a derecha). Vemos, entonces, cómo el malentendido creado por el interlocutor 5 impide la comprensión de sus intenciones mutuas subyacentes a los señalamientos no estableciéndose la intersubjetividad porque cada interlocutor adopta un procedimiento de resolución de la tarea sin comprender el que adopta el otro y señala en función de ese procedimiento a través de un mismo símbolo en dirección diferente a la de su compañero.

2. Mecanismo de control de la orientación para establecer la intersubjetividad

El conflicto de perspectivas y de procedimientos de resolución de la tarea, la falta de atención conjunta y la falta de intersubjetividad (no comparten el mismo procedimiento de resolución de la tarea) se soluciona durante los intercambios comunicativos relativos a la fila tres cuando un participante, el interlocutor 6 (el que no crea el malentendido), despliega un mecanismo de control de orientación. Mediante este mecanismo, se hacen explícitos los dos procedimientos de resolución de la tarea de ambos participantes, se confrontan y se intenta buscar una solución al conflicto de procedimientos proponiendo uno de los interlocutores, el interlocutor 6, el

establecimiento de un procedimiento de resolución de la tarea compartido (el sentido de la orientación de un interlocutor es el mismo que el del otro). El episodio durante el que se despliega este mecanismo tiene lugar entre las líneas 94 y 109:

(extracto 26)

94. Interlocutor 6: /// La tercera línea...

95. Interlocutor 5: Sí. Eh: :: Mi izquierda [LEVANTA LA MANO IZQUIERDA EN
96. EL AIRE] que es a tu derecha [LEVANTA LA MANO DERECHA EN EL AIRE],
97. hay un...

98. Interlocutor 6: [GESTO DE SORPRESA].

99. Interlocutor 5: Sí, mi izquierda. Primera, mi izquierda. Tu derecha, la primera de tu
100. derecha, la línea tres, la tercera, la, la línea tres. Línea tres (()).

101. Interlocutor 6: Es mi izquierda, ¿no?

102. Interlocutor 5: No. Mi izquierda, tu derecha [LEVANTA LA MANO DERECHA
A SU DERECHA EN EL AIRE].

103. Interlocutor 6: ¿Pero cómo es eh: :: la figura...?

104. Interlocutor 5: La figura es como una línea [DIBUJA UNA LÍNEA DIAGONAL
105. DE IZQUIERDA A DERECHA EN EL AIRE], que separa, hay un be, hay un letra
106. be.

107. Interlocutor 6: Pues es en la izquierda, ¿no?

108. Interlocutor 5: Mi izquierda, sí es mi izquierda.

109. Interlocutor 6: ¡Es mi izquierda también!

Los participantes empiezan a intercambiarse información relativa a la fila tres a partir de la línea 94 gracias a un señalamiento del interlocutor 6 (“La tercera línea...”). El interlocutor 5 en las líneas 95 y 96 vuelve a cambiar de forma explícita su sentido de la orientación. Percibe la información según un sentido de la orientación, de izquierda a derecha (“Eh: :: Mi izquierda [LEVANTA LA MANO IZQUIERDA EN EL AIRE]”), pero lo cambia en las líneas 95 y 96 por el sentido contrario (“que es tu derecha

[LEVANTA LA MANO DERECHA EN EL AIRE]”) siguiendo, así, su procedimiento de resolución de la tarea, según el cual, el sentido de orientación de un interlocutor es el contrario al del otro interlocutor. Ante el gesto de sorpresa de su compañero, el interlocutor 6, en la línea 98 (“[GESTO DE SORPRESA].”), el interlocutor 5 vuelve a insistir en seguir su procedimiento estableciendo una equivalencia entre su sentido de orientación y el contrario para su compañero en las líneas 99 y 100. Es decir, su sentido de orientación, que es de izquierda a derecha, como explicita en la línea 99 (“Sí, mi izquierda. Primera, mi izquierda.”) equivale al sentido contrario para su compañero, tal y como explicita en las líneas 99 y 100 (“Tu derecha, la primera de tu derecha, la línea tres, la tercera, la, la línea tres.”). En la línea 101, y por primera vez, el interlocutor 6 expresa de forma explícita su desacuerdo con este procedimiento de resolución de la tarea afirmando que el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro (“Es mi izquierda, ¿no?”) desplegando, así, el mecanismo de control de la orientación. Es decir, le propone a su compañero justamente, el procedimiento contrario: el sentido de orientación de un interlocutor es el mismo al que adopta el otro interlocutor. En la línea 102, el interlocutor 5 vuelve a insistir en adoptar su procedimiento al establecer la equivalencia entre su sentido de orientación y el opuesto para su compañero (“No. Mi izquierda, tu derecha [LEVANTA LA MANO DERECHA A SU DERECHA EN EL AIRE].”). En la línea 107, el interlocutor 6 vuelve a expresar de forma explícita desacuerdo con el procedimiento de su compañero guiándole hacia la adopción de un procedimiento compartido que es justamente el contrario al de su compañero, es decir, que el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro, que la izquierda de uno es también la izquierda del otro (“Pues es en la izquierda, ¿no?”). En la línea 108, el interlocutor 5 insiste en que él habla desde su izquierda (“Mi izquierda, sí es mi izquierda.”). En la línea 109, el interlocutor 6, mediante una entonación exclamativa para reafirmar su perspectiva, vuelve a dirigir la atención de su compañero hacia la adopción de un procedimiento compartido: que la izquierda de uno es la izquierda del otro (“¡Es mi izquierda también!”).

Mediante este mecanismo de control de la orientación, los participantes hacen explícitas sus perspectivas contradictorias, comprenden las intenciones subyacentes a sus procedimientos de resolución de la tarea que son diferentes e instauran a partir de ese momento un procedimiento compartido de resolución de la tarea: el sentido de orientación de un interlocutor es el mismo que el del otro interlocutor estableciendo, de

este modo, la intersubjetividad. Desde ese momento, ambos interlocutores adoptan de forma conjunta el mismo procedimiento de resolución de la tarea.

3. Señalamientos compartidos y comprendidos. Mecanismos de control de la perspectiva del otro para mantener la intersubjetividad: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones

Una vez superado el conflicto de perspectivas gracias al despliegue de un mecanismo de control de la orientación, los interlocutores adoptan un procedimiento compartido de resolución de la tarea (el sentido de la orientación de un interlocutor es el mismo que el del otro) y una misma perspectiva basada en un mismo sentido de la orientación (de izquierda a derecha). Los señalamientos son compartidos y comprendidos. Cuando un interlocutor señala, lo hace adoptando el mismo sentido de la orientación que su compañero y en función de ese sentido de la orientación compartido, adjudican el mismo significado al mismo símbolo lingüístico para señalar un objeto en la tabla, es decir, comparten el significado de los símbolos. Hay que tener en cuenta que el interlocutor que anteriormente había creado el malentendido y cambiaba su sentido de la orientación ya no lo cambia, gracias al despliegue del mecanismo de control de la orientación, y señala en la misma dirección que su compañero, adjudica el mismo significado al mismo símbolo lingüístico que su compañero. Y cuando un interlocutor recibe información a través del señalamiento de su compañero, “reconoce” el significado que su compañero adjudica a los símbolos lingüísticos. Es decir, establecen la atención conjunta. Vamos a ver un ejemplo.

Durante los intercambios comunicativos relativos a la fila tercera, el interlocutor 6 en la línea 125 señala hacia la segunda casilla de la tercera fila (“La segunda... en la tercera línea...”):

(extracto 27)

130. Interlocutor 6: La segunda... en la tercera línea...

131. Interlocutor 5: No hay. Para, ¿para mí? Para mí no hay nada.

132. Interlocutor 6: Y para mí hay una: :: alg..., algo como la: :: forma de ceta.

133. Interlocutor 5: ¿Forma de ceta?

134. Interlocutor 6: Sí.

135. Interlocutor 5: Es un, es un, es un...

136. Interlocutor 6: Escribe una grande ceta (()).

137. Interlocutor 5: Vale. Vale.

138. Interlocutor 6: ¿Qué tienes?

139. Interlocutor 5: Sí, hay una flecha, eh, ah...

140. Interlocutor 6: ¿En la tercera?

141. Interlocutor 5: En la tercera (()).

142. Interlocutor 6: En la tercera...

143. Interlocutor 5: En la tercera hay una flecha... ah, e sí, eh, que: :: que montra, que...

144. Interlocutor 6: Al, aba... abajo.

Su compañero, el interlocutor 5, en la línea 126, dice que en esa posición no tiene nada (“No hay. Para, ¿para mí? Para mí no hay nada.”). Si consultamos la tabla del interlocutor 5 (la tabla 7 del anejo 1), comprobaremos cómo, efectivamente, el interlocutor 5 no tiene nada en esa posición. Es decir, el interlocutor 5 ha comprendido, ha reconocido el significado que su compañero, el interlocutor 6, ha adjudicado al símbolo lingüístico “segunda” en la línea 126, es decir, segunda casilla de la tercera fila adoptando un sentido de la orientación de izquierda a derecha. Otro tanto ocurre con la información aportada en el señalamiento que despliega el interlocutor 6 en la línea 127 al afirmar que en esa posición tiene una *ceta* (“Y para mí hay una: :: alg..., algo como la: :: forma de ceta.”). De igual modo, al consultar la tabla 7 del anejo, la tabla del interlocutor 5, podemos comprobar cómo el interlocutor 5 escribe una *ceta* en esa posición. Es decir, el interlocutor 5 (que cambiaba anteriormente su sentido de la orientación) ha reconocido el significado de los símbolos lingüísticos del señalamiento de su compañero, el significado de *segunda, tercera línea*.

Durante la realización de la actividad también despliegan otros mecanismos de control como peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones en relación, sobre todo, con el sentido de la orientación. Una vez que comparten el

procedimiento de resolución de la tarea (el sentido de orientación es el mismo que el del otro), gracias a estos mecanismos ambos interlocutores, mantienen una misma perspectiva basada en el mismo sentido de la orientación (de izquierda a derecha) y, así, comprenden sus intenciones incrustadas en los símbolos lingüísticos.

Vamos a ver un ejemplo sobre cómo, gracias a estos mecanismos, mantienen el mismo sentido de la orientación:

(extracto 28)

133. Interlocutor 6: ¿Qué tienes?

134. Interlocutor 5: Sí, hay una flecha, eh, ah...

135. Interlocutor 6: ¿En la tercera?

136. Interlocutor 5: En la tercera (()).

137. Interlocutor 6: En la tercera...

En la línea 133 el interlocutor 6 le pregunta a su compañero qué tiene en esa posición (“¿Qué tienes?”), es decir, en la segunda casilla de la tercera fila siguiendo un sentido de la orientación de izquierda a derecha. El interlocutor 5 le responde en la línea 134 que tiene una flecha. El interlocutor 6 responde desplegando una verificación de confirmación en la línea 135 (“¿En la tercera?”) para confirmar que comprende la perspectiva que está adoptando su compañero el interlocutor 5. En la línea 136, el interlocutor 5 le confirma que es en la tercera casilla donde tiene una flecha (“En la tercera (()”). El interlocutor 6 despliega una repetición en la línea 137 (“En la tercera...”) para confirmar que comprende la perspectiva que está adoptando su compañero. Es decir, gracias a una verificación de confirmación en la línea 135 y a una repetición en la línea 137 del interlocutor 6, los participantes siguen manteniendo la misma perspectiva que les permite ubicar la información de forma adecuada y adjudicar el mismo significado a los símbolos mediante los que señalan.

4. Control de alineamiento con la perspectiva propia para restablecer la intersubjetividad

Una vez que el interlocutor que crea el malentendido, el interlocutor 5, acepta adoptar el procedimiento de resolución de la tarea propuesto por el otro (el sentido de orientación de un participante es el mismo que el del otro participante), el interlocutor que ha originado el malentendido, en varias ocasiones, durante el desarrollo de la actividad, intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea (el sentido de orientación de un participante es el contrario al del otro). Entonces, el interlocutor que ha propuesto la adopción del procedimiento compartido, despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Mediante este mecanismo, este interlocutor dirige la atención de su compañero hacia el procedimiento de resolución que ambos comparten (el sentido de orientación de un interlocutor es el mismo que el del otro interlocutor). Es, precisamente, el interlocutor que ha desplegado con anterioridad el mecanismo de control de la orientación proponiendo la adopción de un procedimiento compartido el que despliega el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Es decir, el interlocutor que ha propuesto la adopción de un procedimiento compartido (al desplegar un mecanismo de control de la orientación) ejerce durante toda la actividad un estrecho control para que su compañero no se aleje del procedimiento compartido y, con ello, rompa la atención conjunta y la intersubjetividad.

Desde que se despliega este mecanismo, se establece un reparto de papeles entre los dos participantes. El interlocutor que ha propuesto con anterioridad el procedimiento compartido (cuando ha desplegado el mecanismo de control de la orientación) y que despliega ahora el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia se convierte en tutor guiando y dirigiendo la atención del otro hacia el procedimiento compartido (creándose, de este modo una ZDP, utilizando el ELE como herramienta de mediación y *andamiando* la actuación de su compañero). El interlocutor que ha creado el malentendido, pero que ha aceptado adoptar el procedimiento compartido, alinearse con el procedimiento compartido, se convierte en novicio. En el novicio, a partir de la puesta en marcha del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, coexistirán dos voces: el *yo*, su voz (su procedimiento de resolución de la tarea, es decir, el sentido de orientación de un interlocutor es el contrario al del otro), y el *tú*, la voz del experto, la voz prestada (el

procedimiento compartido que le ha propuesto adoptar su compañero), es decir, el sentido de orientación de un interlocutor es el mismo que el del otro.

Durante el desarrollo de la actividad se producen varios intentos del novicio por volver a su voz anterior y el tutor despliega otras tantas veces este mecanismo mediante el cual el experto, el tutor, reorienta la actuación del novicio hacia la adopción del procedimiento compartido (la voz prestada) evitando que el novicio vuelva a adoptar su procedimiento anterior (su voz anterior). En esta muestra este mecanismo es exitoso, porque se mantiene el procedimiento compartido, es decir, se evita la ruptura de la intersubjetividad, lo que asegura que el significado de los símbolos sea también compartido. Vamos a ver un ejemplo en un episodio que tiene lugar entre las líneas 146 y 156:

(extracto 29)

146. Interlocutor 6: La segunda...

147. Interlocutor 5: ¿A tu derecha o a tu izquierda?

148. Interlocutor 6: ¿Cómo?

149. Interlocutor 5: Dime, dime, dime.

150. Interlocutor 6: A mi izquierda.

151. Interlocutor 5: A tu izquierda, a mi derecha, vale.

152. Interlocutor 6: No.

153. Interlocutor 5: Sí, a tu izquierda.

154. Interlocutor 6: Sí.

155. Interlocutor 5: Vale. La segunda...

156. Interlocutor 6: Sí.

Los participantes están intercambiándose información sobre la fila cuarta. El interlocutor 6 despliega un señalamiento en la línea 146 (“La segunda...”) señalando en dirección a la segunda casilla de esa misma fila, la cuarta. En la línea 147, el interlocutor 5 despliega una petición de clarificación para obtener clarificación sobre el

sentido de orientación que adopta su compañero (“¿A tu derecha o a tu izquierda?”). En la línea 150 (“A mi izquierda.”), el interlocutor 6 explicita mediante un señalamiento que su sentido de orientación es de izquierda a derecha. En la línea 151 (“A tu izquierda, a mi derecha, vale.”), el interlocutor 5 vuelve a adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea, según el cual el sentido de orientación de un interlocutor (“A tu izquierda”) es el contrario al del otro interlocutor (“...a mi derecha, vale.”). En la línea 152 (“No”), el interlocutor 6 expresa desacuerdo con el intento de cambio de procedimiento de su compañero desplegando, de este modo, un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, mediante el cual reorienta la actuación de su compañero, el interlocutor 5, hacia el procedimiento compartido (el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro) evitando que vuelva a adoptar su procedimiento anterior (el sentido de orientación de un interlocutor es el contrario que el del otro), manteniendo, así, la intersubjetividad porque siguen adoptando el procedimiento compartido. Gracias al despliegue de este mecanismo, el interlocutor 5 comprende que izquierda significa izquierda y no derecha como él pretendía al volver a adoptar su anterior procedimiento. La prueba de que este mecanismo es exitoso es que el interlocutor 5 ubica adecuadamente la información relativa a esas coordenadas. Es decir, ubica el rectángulo en la segunda casilla de la fila cuarta siguiendo una orientación de izquierda a derecha y no lo ubica en la segunda casilla de la fila cuarta siguiendo un sentido de orientación de derecha a izquierda, tal y como habría hecho si hubiera vuelto a adoptar su procedimiento anterior. El despliegue de ese mecanismo facilita la interiorización por parte del interlocutor novicio de la voz del otro, de la voz prestada, la voz del tutor (el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro).

5. Mecanismos de control durante el proceso evaluativo para modificar o confirmar actuaciones anteriores: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones

A partir de la línea 303 y hasta el final, y por iniciativa del interlocutor 5, los participantes inician un proceso evaluativo durante el cual o bien confirman o bien modifican sus actuaciones anteriores:

(extracto 30)

303. Interlocutor 5: Bueno, eh, vamos a repasar /. Tu izquierda primeramente.

Los mecanismos desplegados son muy diversos para llevar a cabo la evaluación: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación o repeticiones. Gracias a la puesta en marcha de estos mecanismos, ubican adecuadamente los datos que habían ubicado de forma inadecuada, anteriormente, en las filas una y dos debido a la adopción de procedimientos diferentes a causa del malentendido creado por uno de los interlocutores. Los mecanismos desplegados durante el proceso evaluativo les permiten reflexionar sobre las perspectivas adoptadas antes y después de adoptar el procedimiento compartido de resolución de la tarea. Esta reflexión, les lleva a modificar aquellas actuaciones anteriores que estaban guiadas por la adopción de perspectivas diferentes referidas a las filas uno y dos. En este caso, llevan a cabo un proceso de *reconceptualización* ya que cambian la perspectiva adoptada al principio y modifican sus actuaciones anteriores ubicando los datos de forma adecuada al restablecer un procedimiento compartido de resolución de la tarea. De este modo, comprenden sus intenciones y son conscientes de que sus actuaciones anteriores eran inadecuadas. Son conscientes de la contradicción entre sus actuaciones anteriores guiadas por procedimientos de resolución de la tarea diferentes, que les habían llevado a ubicar los datos de forma inadecuada, por un lado, y el procedimiento compartido adoptado en el momento de la evaluación.

6. Mecanismo de control de reversibilidad: del control por otro al control por uno mismo. Mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas

Durante el proceso evaluativo, el interlocutor 5 despliega un mecanismo de control de reversibilidad. Mediante este mecanismo, es capaz de adoptar una perspectiva y la contraria sin romper la atención conjunta. Es capaz de señalar hacia un objeto adoptando una perspectiva (y utilizar los símbolos lingüísticos adecuados en función de esa perspectiva) y adoptar la perspectiva contraria (y usar los símbolos lingüísticos adecuados en función de esa perspectiva que son diferentes a los que ha utilizado al adoptar su perspectiva primera). El despliegue de este mecanismo tiene lugar cuando los interlocutores están revisando sus actuaciones entre las líneas 391 y 396 relativas a la fila segunda:

(extracto 31)

391. Interlocutor 6: La tercera hay un triángulo.

392. Interlocutor 5: ¿Triángulo? Vale.

393. Interlocutor 6: En la tercera de la izquierda.

394. Interlocutor 5: En la tercera de la izquierda hay un triángulo. Que es la segunda de

395. la derecha (()).

396. Interlocutor 6: Vale.

En la línea 391 (“La tercera hay un triángulo.”), el interlocutor 6 (tabla 8 del anejo 1) señala en dirección a la tercera casilla de la segunda fila para informar a su compañero de que en esa ubicación hay un triángulo y lo hace adoptando un sentido de la orientación de izquierda a derecha (puede comprobarse este sentido de la orientación si se consulta la tabla 8 del anejo 1). En la línea 393, el interlocutor 6 vuelve a repetir la ubicación mediante un señalamiento (“En la tercera de la izquierda.”). En la línea 394, el interlocutor 5 repite la producción anterior de su compañero (“En la tercera de la izquierda hay un triángulo.”) para confirmar que comprende la perspectiva adoptada por su compañero. Pero hace algo más. No solo expresa comprensión de la perspectiva adoptada por el compañero, al repetir la ubicación, sino que es capaz, a continuación, en las líneas 394 y 395 de señalar el objeto en cuestión (el triángulo) adoptando la perspectiva contraria a la de su compañero, basada en un sentido de orientación de derecha a izquierda. Es decir, es capaz de adoptar la perspectiva de su compañero, de izquierda a derecha, y así lo hace cuando la repite en la línea 394 (“En la tercera de la izquierda hay un triángulo.”) utilizando los símbolos lingüísticos adecuados (“tercera de la izquierda”) y a continuación adopta la perspectiva contraria, es decir, de derecha a izquierda utilizando los símbolos adecuados (“segunda de la derecha”).

Nos parece que el despliegue de este mecanismo no solo hay que analizarlo en sí mismo, sino en relación con el desarrollo del interlocutor 5 desde el comienzo de la actividad ya que supone la culminación de un proceso de interiorización en lo que se refiere a la habilidad para cambiar de voz, para cambiar de perspectiva. Al desplegar este mecanismo, el interlocutor 5 muestra su “desarrollo” en la habilidad para ponerse en lugar del otro y para adoptar la perspectiva contraria usando los símbolos lingüísticos en función de esa perspectiva. Podríamos decir que en el desarrollo de esta habilidad transita de estar controlado por otro, mediado por otro, de la etapa de regulación por otro a la de regulación por uno mismo, transita de necesitar mediación a no necesitarla.

Si revisamos las actuaciones del interlocutor 5 desde el comienzo de la actividad, observamos cómo, al principio, adoptaba un procedimiento de resolución de la tarea que rompía la atención conjunta: el sentido de orientación de un interlocutor es el contrario al del otro interlocutor. En función de ese procedimiento cambiaba el sentido de la orientación y al señalar, un símbolo lingüístico significaba lo contrario para el compañero (izquierda significaba derecha y primera a la derecha significaba primera a la izquierda). En esta etapa no es capaz de adoptar la perspectiva, la voz de su compañero. Posteriormente, su compañero despliega un mecanismo de control de la orientación, mediante el cual, le propone la adopción de un procedimiento compartido (el sentido de orientación de un interlocutor es el mismo que el del otro interlocutor). Gracias a la adopción de un procedimiento compartido, comparten también el significado de los símbolos: derecha significa derecha y no izquierda y tercera a la izquierda significa tercera a la izquierda y no tercera a la derecha. Al adoptar el procedimiento que le propone su compañero, ya se muestra más capaz de adoptar la voz del otro. Pero la adopción del procedimiento compartido reviste una gran inestabilidad, porque el interlocutor 5, una vez que ha adoptado el procedimiento compartido, una vez que se ha alineado con el procedimiento que le propone su compañero, intenta volver en varias ocasiones a adoptar su procedimiento anterior. Es entonces cuando su compañero despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, mediante el cual reorienta sus actuaciones que se encaminan a su procedimiento anterior (“su voz”), las reorienta hacia su voz prestada, la voz que él mismo le ha propuesto una vez convertido en su tutor. Es decir, la habilidad del interlocutor 5 para ponerse en el lugar del otro, para ver la actividad desde la voz del otro, para ponerse en su lugar, hablar desde la perspectiva que habla, es nula desde el principio. Progresivamente, gracias al despliegue del mecanismo de control de la orientación, primero, y después gracias al despliegue del mecanismo de alineamiento, este interlocutor va aceptando que puede cambiar de perspectiva, al compartir la perspectiva del otro. Sin embargo, este alineamiento con el procedimiento del otro reviste una gran inestabilidad. Incluso durante el proceso evaluativo intenta volver a su procedimiento anterior, lo que significa cambiar el significado de los símbolos. Pues bien, es cerca del final de la muestra cuando, no solo demuestra que es capaz de “alinearse” con la perspectiva del otro y señalar en la misma dirección mediante el mismo símbolo, sino que, al desplegar el mecanismo de reversibilidad, muestra una habilidad mucho mayor: que puede adoptar perspectivas diferentes al mismo tiempo, por eso, es capaz de señalar el triángulo desde

una perspectiva y desde la contraria. Es capaz de señalar el triángulo desde una perspectiva (de izquierda a derecha) y entonces usa el símbolo adecuado (“la tercera a la izquierda”) y desde la perspectiva contraria, de derecha a izquierda y entonces usa también el símbolo adecuado que es un símbolo diferente (“la segunda a la derecha”). Y al hacer esto, es consciente de que hay varias perspectivas para señalar hacia el mismo objeto, es decir, despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas. En resumidas cuentas, ha interiorizado la habilidad para adoptar una voz diferente.

4. 4 Análisis de la muestra 4

Esta muestra se divide en tres partes. En la primera parte, los interlocutores perciben en la tabla categorías (números, letras, dibujos) sin señalar en ninguna dirección ni adoptar ninguna perspectiva basada en un sentido de la orientación, en un procedimiento de resolución de la tarea. En la segunda parte, uno de los interlocutores despliega un mecanismo de control de la orientación mediante el que le propone a su compañero adoptar un procedimiento compartido de resolución de la tarea, el de la fragmentación de la tabla en casillas. Posteriormente, el interlocutor que se ha alineado con el procedimiento de la fragmentación, intenta volver a dividir la tabla en categorías sin señalar. Entonces, el interlocutor que le ha propuesto compartir el procedimiento despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia mediante el que dirige la atención de su compañero hacia el procedimiento compartido. En la tercera parte, los interlocutores comparten el procedimiento (la fragmentación), pero no comparten el mismo tipo de fragmentación, es decir, no comprenden sus intenciones mutuas ya que cada uno adopta un procedimiento de fragmentación diferente sin comprender el del otro, y señalan mediante los mismos símbolos lingüísticos hacia un objeto diferente, por eso, la actividad fracasa.

1. Ausencia de mecanismos de control (señalamientos): ausencia de atención conjunta

Al comienzo de los intercambios comunicativos, los dos interlocutores perciben en la tabla categorías, a saber, números, letras, palabras y figuras geométricas, pero sin ubicarlos en la tabla mediante ningún tipo de señalamiento. Si no fijamos en las líneas 1, 2 y 3, observamos cómo hablan de las categorías que perciben (“... dibuj,

números o o dibujo también, eh, letras?”), pero sin ubicarlas en la tabla mediante señalamiento alguno:

(extracto 32)

1. Interlocutor 7: ¿Qué tienes, eh, dibuj, números o o dibujo o también, eh, letras?
2. Interlocutor 8: Tienes todo. Tienes números, tienes, eh, letras, tienes palabras. Tienes
3. dibujos también.

Sin embargo, de forma inmediata y progresiva, un participante, el interlocutor 7 (tabla 9 del anejo 1), le propone al otro, el interlocutor 8 (tabla 10 del anejo 1), la adopción de algún tipo de procedimiento compartido para realizar la tarea. Le propone en la línea 4 aislar las categorías refiriéndose solamente a una de ellas (los números) (“Empieza por los números, números.”). Y una vez aislada esa categoría, se preguntan los dos interlocutores, el uno al otro, por los números que tiene cada uno en su tabla, pero sin desplegar ningún tipo de señalamiento para dirigir la atención del compañero a la ubicación de esos números en la tabla y, de este modo, establecer algún tipo de estructuración de la atención conjunta:

(extracto 33)

4. Interlocutor 7: Eh, Vale. Eh: :: [DUDA] //. Empieza por los números, números. Vale.
5. ¿Tienes número uno?
6. Interlocutor 8: No tengo número uno //. Y tú, ¿tienes números?

7. Interlocutor 7: Tengo números.
8. Interlocutor 8: Eh, ¿tienes número ocho?

9. Interlocutor 7: También, sí.
10. Interlocutor 8: Vale.

Por ejemplo, en la línea 5, el interlocutor 8 le pregunta a su compañero si tiene el número ocho (“Eh, ¿tienes número ocho?”), pero ninguno de los dos dirige la atención del otro mediante ningún tipo de señalamiento hacia un lugar en la tabla donde

esté ubicado ese número, el ocho. Sin señalamiento no pueden establecerse la referencia ni la atención conjunta.

2. Mecanismo de control de orientación

Poco después, este mismo interlocutor, el 7, le propone al otro, el interlocutor 8, entre las líneas 11 y 18, verbal y gestualmente, un procedimiento de resolución de la tarea basado en la fragmentación en casillas frente al procedimiento anterior consistente en la percepción en categorías sin señalar. Es decir, el interlocutor 7 despliega un mecanismo de control de la orientación mediante el cual hace explícito un procedimiento de resolución de la tarea, un plan, e intenta compartirlo con su compañero. El plan que le propone el interlocutor 7 a su compañero está basado en un procedimiento de resolución de la tarea consistente en fragmentar la tabla en casillas. Le propone que adopten una fragmentación horizontal, es decir en filas, siguiendo una orientación de izquierda a derecha y contando las casillas (y numerándolas) siguiendo esta orientación de izquierda a derecha. Pero al mismo tiempo, le propone una fragmentación vertical, es decir, fragmentar la tabla en columnas:

(extracto 34)

11. Interlocutor 7: Vale. Espera. Eh ///, en el cuadro. Hay cuadro. Un, dos, tres, cuatro [CUENTA DE IZQUIERDA A DERECHA CASILLAS EN SENTIDO HORIZONTAL EN EL AIRE].

12. Interlocutor 8: // ¿En el cuadro? [SORPRESA].

13. Interlocutor 7: En el cuadro. Un, dos, tres, cuatro. Aquí [CUENTA DE IZQUIERDA A DERECHA LAS CASILLAS DE LA PRIMERA FILA] [MUEVE UNA MANO DE IZQUIERDA A DERECHA EN EL AIRE].

14. Un, dos, tres, cuatro, cinco [CUENTA DE ARRIBA ABAJO LAS CASILLAS DE LA PRIMERA COLUMNA].

15. Horizontal y vertical. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis [CUENTA DE ARRIBA ABAJO LAS CASILLAS DE LA PRIMERA COLUMNA].

16. Interlocutor 8: Eh: :: Sí.

17. Interlocutor 7: Uno, dos, tres, cuatro [CUENTA LAS CASILLAS DE LA PRIMERA LÍNEA DE IZQUIERDA A DERECHA].

18. Interlocutor 8: Uno, dos, tres, cuatro [MUEVE LA MANO DE IZQUIERDA A DERECHA COMO SEÑAL DE COMPRENSIÓN].

Si nos fijamos en la línea 11 (“Interlocutor 7: Vale. Espera. Eh ///, en el cuadro. Hay cuadro. Un, dos, tres, cuatro [CUENTA DE IZQUIERDA A DERECHA CASILLAS EN SENTIDO HORIZONTAL EN EL AIRE]”) y en la línea 13 (“En el cuadro. Un, dos, tres, cuatro. Aquí [CUENTA DE IZQUIERDA A DERECHA LAS CASILLAS DE LA PRIMERA FILA] [MUEVE UNA MANO DE IZQUIERDA A DERECHA EN EL AIRE]) y todavía en la línea 17 (“Uno, dos, tres, cuatro [CUENTA LAS CASILLAS DE LA PRIMERA LÍNEA DE IZQUIERDA A DERECHA]”), observamos cómo el interlocutor 7 le propone a su compañero fragmentar las filas por casillas siguiendo una orientación de izquierda a derecha. Pero a continuación, en las líneas 14 (“Un, dos, tres, cuatro, cinco [CUENTA DE ARRIBA ABAJO LAS CASILLAS DE LA PRIMERA COLUMNA]”) y 15 (“Horizontal y vertical. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis [CUENTA DE ARRIBA ABAJO LAS CASILLAS DE LA PRIMERA COLUMNA]”), le propone una fragmentación vertical por columnas, contando, en primer lugar, las casillas de la primera columna, después las de la siguiente columna y, así sucesivamente. Sin embargo, no se decanta por ninguno de los dos tipos de fragmentación propuestos. En la línea 18 (“Uno, dos, tres, cuatro [MUEVE LA MANO DE IZQUIERDA A DERECHA COMO SEÑAL DE COMPRENSIÓN]”) su compañero, el interlocutor 8, al repetir la producción anterior de su compañero, parece expresar comprensión y confirmación acerca del procedimiento compartido (la fragmentación en casillas) aunque tampoco es observable que se decante de forma explícita por ninguno de los dos tipos de fragmentación.

3. Control de alineamiento con la perspectiva propia. Control de multiplicidad de perspectivas

Desde el momento en que el interlocutor 7 propone de forma explícita un plan para establecer un procedimiento de resolución de la tarea basado en la fragmentación en casillas (que intenta ser compartido) y no en las categorías, surge un conflicto de procedimientos entre los dos interlocutores. El interlocutor que parece haber aceptado el procedimiento de resolución de la tarea basado en la fragmentación en casillas intenta

volver a adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea (la división en categorías). Entonces, el interlocutor que ha propuesto el procedimiento de la fragmentación despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia mediante el cual reorienta la atención y las actuaciones de su compañero hacia el procedimiento compartido, el de la fragmentación, para que su compañero siga alienado con ese procedimiento y no vuelva a adoptar su procedimiento anterior (la división en categorías). Se establece un reparto de papeles entre los dos interlocutores durante una parte de la realización de la actividad. El interlocutor que propone la fragmentación para realizar la actividad, el interlocutor 7, se convierte en tutor o experto y el interlocutor que adopta el procedimiento propuesto por el tutor (el interlocutor 8) se convierte en novicio.

Veamos a modo de ilustración cómo después de que el interlocutor 7, el tutor, le ha propuesto la fragmentación en casillas a su compañero como procedimiento compartido para la realización de la actividad, el interlocutor 8, el novicio, intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea (la división en categorías sin señalar):

(extracto 35)

27. Interlocutor 8: ... eh: ::, ¿cuan... cuántos dibujos tiene en tu página?

28. Interlocutor 7: Cómo, cómo...

29. Interlocutor 8: Cuántos dibuj, dibujos...

30. Interlocutor 7: Dibujos... un, dos, tres. Tres dibujos... y un letra grande y números.

31. Cuatro, cinco. Empieza para uno.

Vemos cómo en las líneas 27 (“... eh: ::, ¿cuan... cuántos dibujos tiene en tu página?”) y 29 (“Cuántos dibuj, dibujos...”), el interlocutor 8 le pregunta a su compañero, el interlocutor 7, por un tipo de categorías, la de los dibujos, sin desplegar en ningún momento un mecanismo de señalamiento para dirigir la atención del otro hacia un objeto concreto, es decir, vuelve a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea (la división de la tabla en categorías sin señalar), después de que parecía haber aceptado la fragmentación como procedimiento para realizar la tarea. Pero el interlocutor 7 le recuerda en la línea 31 (“Empieza para uno”) su plan de

fragmentación para realizar la actividad. Con “empieza para uno” se refiere a la casilla uno, es decir, reorienta su actuación hacia el procedimiento basado en la fragmentación en casillas. Al hacer esto, despliega un mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia mediante el cual reorienta la atención del novicio hacia el procedimiento compartido (la fragmentación en casillas). Aunque quedan parámetros del procedimiento sin clarificar, ya que el tutor sigue sin explicitar qué tipo de fragmentación han adoptado (fragmentación vertical u horizontal). Dicho de otro modo, ningún interlocutor comprende el procedimiento del otro ni las intenciones subyacentes, es decir, no se ha establecido la intersubjetividad.

El interlocutor novicio acaba adoptando el procedimiento de resolución de la tarea propuesto por el experto, acaba alineándose con el procedimiento de resolución de la tarea basado en la fragmentación en casillas a partir de la línea 57 cuando el tutor vuelve a reorientar las actuaciones del novicio dejando claro que su procedimiento se basa en centrar la atención casilla por casilla (con la falta de claridad en cuanto al sentido de la orientación a la que acabamos de hacer referencia):

(extracto 36)

54. Interlocutor 7: Para terminar muy bien, comenzamos nosotros. Comenzados...

55. Interlocutor 8: ¿Nosotros? [SORPRESA].

56. Interlocutor 7: Comenzamo cuadro cuadro.

57. Interlocutor 8: Vale.

Quizás un momento clave en el desarrollo del proceso de alineamiento con la perspectiva del otro tiene lugar cuando el tutor, el interlocutor 7, plantea explícitamente que la actividad se realiza conjuntamente, entre los dos participantes al utilizar “nosotros” en la línea 54 (“Para terminar muy bien, comenzamos nosotros. Comenzados...”). Es decir, el tutor le explicita a su compañero, el novicio, que la actividad la realizan entre dos de forma conjunta (“nosotros”), intentando establecer, de este modo, la intersubjetividad (entendida como compartir la intencionalidad, el procedimiento de resolución de la tarea) y le explicita también que la realizan conjuntamente de principio a fin (“para terminar muy bien, comenzamos nosotros”). El tutor le está proponiendo al novicio compartir un procedimiento, compartir su planificación (la fragmentación en casillas) para realizar la actividad de forma conjunta

de principio a fin. Está planteando, primero, que la realización de la actividad se lleva a cabo conjuntamente entre los dos, que tienen objetivos compartidos (realizar la actividad de forma conjunta) y, segundo, está viendo la actividad como un conjunto, como una tarea que tiene principio y fin, está adoptando una estrategia metacognitiva. La sorpresa manifestada por el novicio, el interlocutor 8, en la línea 55 (“¿Nosotros? [SORPRESA]”) puede ser señal de que empieza a comprender que la actividad se realiza conjuntamente por ambos interlocutores, que no la realiza cada interlocutor de forma individual sin tener en cuenta las acciones ni la intencionalidad del otro. El interlocutor 7 le vuelve a proponer en la línea 56 (“Comenzamo cuadro cuadro.”) una orientación compartida -la fragmentación casilla a casilla- que el interlocutor 8 acepta en la línea 57 (“Vale.”), aunque ninguno de los dos participantes clarifican qué tipo de fragmentación van a compartir ni qué sentido de la orientación, es decir, el procedimiento de resolución de la tarea no es totalmente compartido porque ninguno de los dos comprende el tipo de fragmentación que adopta el otro, no comprende las intenciones incrustadas en el procedimiento del otro. Están de acuerdo en que el procedimiento se basa en preguntarse casilla por casilla, pero no comparten ni explicitan el sentido de la orientación o el tipo de fragmentación (horizontal o vertical).

Nos hemos referido hasta ahora al conflicto que se establece entre los dos participantes, pero hay que hacer referencia también al conflicto que tiene lugar en el interlocutor novicio, en el interlocutor 8. En el interlocutor 8 surge un conflicto entre dos procedimientos: el suyo (que consiste en dividir la tabla en categorías) y el propuesto por el interlocutor 7 (la fragmentación casilla por casilla). Este conflicto que se desarrolla externamente entre los dos interlocutores tiene lugar también de forma interna en el interlocutor novicio, en el interlocutor 8. Podríamos decir que el interlocutor 8 interioriza el conflicto. En el interlocutor 8, el novicio, durante la tutorización que se lleva a cabo, al desplegarse el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, surge un conflicto entre dos voces: la suya (la división en categorías) y la prestada (la fragmentación en casillas) y alternan esas dos perspectivas, esas dos voces, hasta que adopta el procedimiento del otro (la fragmentación), es decir, la perspectiva, la voz del tutor y se alinea con ella, dicho de otro modo, hasta que interioriza el procedimiento propuesto por el tutor, la voz del otro, hasta que se produce el cambio de procedimiento (de las categorías a la fragmentación).

La adopción de la perspectiva del otro, de la voz del otro, se produce, como hemos señalado, después del despliegue de un mecanismo de control de alineamiento

con la perspectiva propia por parte del interlocutor que desempeña el rol de tutor. Pero este mecanismo de control no se podría haber desplegado si el interlocutor tutor no hubiera desplegado otro mecanismo: un control de multiplicidad de perspectivas, mediante el cual, el interlocutor tutor es consciente de que el otro participante (el novicio) adopta un procedimiento diferente, su antiguo procedimiento (las categorías) al intentar alejarse del procedimiento compartido (la fragmentación). Es decir, un mecanismo mediante el cual el tutor se da cuenta de que el otro, el novicio, adopta una perspectiva diferente a la suya.

4. Señalamientos no comprendidos basados en perspectivas divergentes no comprendidas. Ausencia de mecanismos de control de orientación, de multiplicidad de perspectivas y de control de la perspectiva del otro

A partir de la línea 57, y hasta el final, el interlocutor novicio adopta de forma definitiva la fragmentación como procedimiento compartido de resolución de la tarea. En ningún momento intenta volver a su procedimiento anterior basado en la percepción de categorías. Sin embargo, se vuelve a producir otro conflicto entre los dos interlocutores en relación con el procedimiento adoptado que hace que la actividad fracase. Aunque ambos adoptan el procedimiento de la fragmentación en casillas -uno por iniciativa propia y otro porque se alinea con la perspectiva del otro-, cada uno recurre a un tipo de fragmentación diferente sin que el otro participante comprenda el tipo de fragmentación que adopta su compañero. Es decir, ninguno despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, mediante el cual sean conscientes de que el otro adopta una perspectiva diferente a la suya, razón por la cual ninguno comprende las intenciones del otro. Tampoco despliegan un mecanismo de control de la orientación mediante el cual hagan explícitas sus perspectivas divergentes basadas en procedimientos de resolución de la tarea también diferentes e intenten comprenderlas y clarificarlas para adoptar algún tipo de procedimiento compartido (basado en el mismo tipo de fragmentación, por ejemplo). La puesta en marcha del mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia, del que hemos hablado en el apartado anterior, se podría calificar de éxito y de fracaso al mismo tiempo. Es un éxito en la medida en que el interlocutor novicio adopta el procedimiento propuesto por el tutor (la fragmentación en casillas). Pero es un fracaso en la medida en que los participantes no adoptan el mismo tipo de fragmentación. Un interlocutor adopta un procedimiento de fragmentación y su compañero, adopta otro procedimiento bien

diferente. Es decir, no comprenden sus intenciones mutuas subyacentes a sus procedimientos.

El interlocutor 7, el tutor, adopta un procedimiento basado en la fragmentación horizontal, basado en la división de la tabla en filas siguiendo una orientación de izquierda a derecha. En primer lugar, proporciona la información sobre la primera fila, a continuación, la información relativa a la segunda fila y así, sucesivamente, hasta la sexta y última fila, siguiendo en cada fila, una orientación de izquierda a derecha y numerando las casillas de forma consecutiva de la una a la veinticuatro desde la primera casilla hasta la última, la veinticuatro. No solo proporciona información siguiendo esta orientación, sino que también ubica la información recibida de su compañero siguiendo esa misma orientación. Puede verse la orientación seguida por este participante en la tabla 11 del anejo. Por su parte, el otro interlocutor, el 8, adopta un procedimiento basado en la fragmentación vertical, en la división de la tabla en columnas. Proporciona, en primer lugar, la información relativa a la primera columna situada a la izquierda de la tabla, a continuación, la ubicada en la segunda columna, después la relativa a la tercera y, así, sucesivamente, hasta la cuarta columna siguiendo una orientación dentro de cada columna de arriba abajo y numerando las casillas una por una de la una a la veinticuatro. Al igual que ocurre con el otro participante, no solo proporciona información siguiendo esta orientación, sino que también sigue esa orientación para ubicar la información recibida. La orientación seguida por este interlocutor se puede ver en la tabla 12 del anejo 1. Si se comparan estas dos tablas, se podrá comprobar qué diferentes son los dos procedimientos de resolución de la tarea.

La adopción de perspectivas diferentes sin comprender la perspectiva del otro da lugar a una interpretación divergente de los símbolos lingüísticos, es decir, cada uno interpreta los símbolos desde su perspectiva, sin comprender la perspectiva del compañero, adjudicándoles a los símbolos un significado diferente de acuerdo con sus perspectivas que son también divergentes. También señalan en función de sus perspectivas diferentes señalan mediante el mismo símbolo hacia objetos diferentes. Es decir, los señalamientos no son comprendidos por el otro participante. Cada participante tiene en cuenta solo su perspectiva, sin intentar comprender la de su compañero. Tomemos el ejemplo del símbolo lingüístico *seis*:

(extracto 37)

218. Interlocutor 7: Ni el cuatro ni el cinco. Vale. ¿Y en el seis tienes? ¿Tienes algo?

219. Interlocutor 8: Seis. Tiene un, eh, un número, un número muy grande.
220. Interlocutor 7: Tengo yo. Seis, tengo de letras.
221. Interlocutor 8: Eh, como el número de // de / nacimiento también.
222. Interlocutor 7: Uno, dos, tres, cuatro, cinco. Cinco no, yo no tengo nada [CUENTA LAS CASILLAS DE IZQUIERDA A DERECHA DE LA PRIMERA LÍNEA Y LA PRIMERA CASILLA DE LA SEGUNDA LÍNEA].
223. Interlocutor 8: Cinco no tengo nada.
224. Interlocutor 7: Seis, yo tengo de letras.
225. Interlocutor 8: ¿Yo?
226. Interlocutor 7: Yo.
227. Interlocutor 8: ¿Yo? ¿Yo tengo letras?
228. Interlocutor 7: Sí.
229. Interlocutor 8: ¿Puedes decirme, eh, puedes describir, describir...,
230. Interlocutor 7: Tengo de letra.
231. Interlocutor 8: ... describir este letra?
232. Interlocutor 7: Sí. Eh, pe mayuscule, mayusc..., mayúscula, no sé en español y a
233. también.

En la línea 218, el interlocutor 7 le pregunta a su compañero si tiene algo en la casilla seis (“¿Y en el seis tienes? ¿Tienes algo?”). El interlocutor 8 le informa de que tiene un número (“Seis. Tiene un, eh, un número, un número muy grande”). El interlocutor 7 le dice en la línea 232 que tiene letras, las letras *pe* y *a* (“Eh, pe mayuscule, mayusc..., mayúscula, no sé en español y a también”). El interlocutor 8 le dice entre las líneas 267 y 281 que tiene un número (el 305728):

(extracto 38)

267. Interlocutor 7: Vale. ¿Puedes decirme el número que tienes?

268. Interlocutor 8: Eh, tres.

269. Interlocutor 7: ¿A la derecha o izquierda?

270. Interlocutor 8: A la izquierda.

271. Interlocutor 7: Tres. Más.

272. Interlocutor 8: Cero.

273. Interlocutor 7: Cero.

274. Interlocutor 8: Cinco.

275. Interlocutor 7: Cinco.

276. Interlocutor 8: Siete.

277. Interlocutor 7: // Siete.

278. Interlocutor 8: Sí. Dos.

279. Interlocutor 7: Dos.

280. Interlocutor 8: Ocho.

281. Interlocutor 7: Ocho. Vale //. Cuadro número siete. Tengo un dibujo de

Seis (el número que se refiere a la casilla seis), símbolo lingüístico mediante el que ambos señalan en la tabla, tiene un significado diferente para cada participante. Para el interlocutor 8 (tabla 10, anejo 1), *seis* significa la casilla sexta de la primera columna de la izquierda numerando las casillas de forma vertical, de arriba abajo porque esa es su orientación, su procedimiento. Véase, al respecto, la tabla 10 del anejo 1 y se comprobará cómo, efectivamente, en esa posición está escrito el número 305728. Sin embargo, para el interlocutor 7 (tabla 9), *seis* tiene un significado diferente. Para el interlocutor 7, *seis* es el resultado de numerar las casillas de la primera fila orientándose de izquierda a derecha y añadiéndoles a estas cuatro casillas de la primera fila las dos primeras de la segunda fila siguiendo una orientación de izquierda a derecha. Es decir, *seis* significa para el interlocutor 7 la segunda casilla de la segunda fila siguiendo una orientación de izquierda a derecha. Por esa razón, proporciona a su compañero

información sobre las letras *pe* y *a* cuando señala mediante *seis*. Si se consulta la tabla 9, se comprobará que, efectivamente, están escritas en esa ubicación las letras *pe* y *a* en mayúsculas. Como para el interlocutor 8 *seis* significa la casilla número seis de la columna primera siguiendo una orientación de arriba abajo, el interlocutor 8 le dice a su compañero que tiene el número 305728, número que el interlocutor 7 escribe en la segunda casilla de la segunda fila siguiendo una orientación de izquierda a derecha siguiendo su procedimiento de resolución de la tarea, según el cual, cuenta las casillas de la primera fila de izquierda a derecha y a continuación añade las dos primeras casillas de la segunda fila. Esta interpretación divergente de los símbolos lingüísticos, tiene lugar en relación con todos los números, del uno al veinticuatro, que representan las veinticuatro casillas en las que se divide la tabla. A diferencia de lo que ocurre al principio de la muestra, cuando el procedimiento de resolución de la tarea era la percepción de categorías, los interlocutores recurren al señalamiento, pero no es un señalamiento ni compartido ni comprendido. Los interlocutores señalan, pero ninguno “reconoce” el señalamiento del otro.

Hay que resaltar que, aunque los interlocutores interpretan de forma divergente los símbolos lingüísticos basándose en perspectivas divergentes, mantienen una gran coherencia interna dentro de las perspectivas adoptadas. Los dos proporcionan información y la ubican siguiendo, escrupulosamente, su perspectiva y numerando las casillas de acuerdo con ella.

Para terminar, resumiendo lo dicho, podemos afirmar que se producen dos conflictos. Uno, entre dos procedimientos para resolver la tarea, entre categorías y fragmentación al principio de la actividad. Este conflicto se resuelve, provisionalmente, cuando el novicio adopta el procedimiento propuesto por el experto (la fragmentación) gracias al despliegue de un mecanismo de control de la orientación. El otro conflicto tiene lugar dentro del mismo procedimiento adoptado por ambos interlocutores (la fragmentación) entre dos tipos de fragmentación (vertical y horizontal). Este conflicto no se resuelve y la actividad fracasa.

4.5 Análisis de la muestra 5

En esta muestra los interlocutores ejercen un control muy estricto sobre sus perspectivas. Mediante señalamientos, llevan a cabo un control explícito y exhaustivo sobre la perspectiva del otro y sobre la propia, delimitando el mayor número posible de parámetros que las conforman. En cuanto detectan cualquier problema sobre la perspectiva adoptada por su compañero o sobre el significado adjudicado a los símbolos lingüísticos, despliegan peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación o control de las palabras del otro. De este modo, anclan la perspectiva, evitando que un sobreentendido se convierta en un malentendido (*anclaje*). Este control tan estrecho se lleva a cabo porque los interlocutores desarrollan una gran conciencia del otro, desarrollan la conciencia de que el otro interlocutor puede adoptar una perspectiva diferente, es decir, despliegan, de forma permanente, un mecanismo de multiplicidad de perspectivas. Asimismo, tanto durante el desarrollo de la actividad como durante el proceso evaluativo evalúan sus actuaciones anteriores mediante el despliegue del mecanismo de control de las palabras del otro confirmando y consolidando, de este modo, la comprensión sobre la perspectiva del otro. También despliegan mecanismos de control evaluativos (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro) para confirmar sus actuaciones anteriores.

1. Mecanismos de control del otro: señalamientos explícitos de la perspectiva del otro. Señalamientos compartidos y comprendidos

En esta muestra los interlocutores, desde el principio de la actividad, ejercen un control muy estrecho sobre la perspectiva del otro interlocutor (sobre el procedimiento de resolución de la tarea que adopta el otro participante) y para ello recurren, entre otros mecanismos, al señalamiento. Cuando un interlocutor le pide al otro información sobre un objeto o una palabra en la tabla, lo hace señalando explícitamente hacia la ubicación donde el otro participante puede tener esa información. Es decir, el interlocutor que pide información, señala en dirección a la perspectiva del otro interlocutor (hacia el procedimiento de resolución de la tarea que adopta el otro) para saber qué información puede tener ubicada en esa ubicación. Veamos unos ejemplos:

(extracto 39)

1. Interlocutora 9: ¿Tenés algo en el primer cuadro a la derecha?

35. Interlocutor 10: ¿Y qué tiene, tiene en el, en la segunda..., en la segunda línea,
36. en el primer columna, segunda línea?

Podemos observar cómo la interlocutora 9 en la línea 1, ya en el primer turno de habla, señala en dirección a la perspectiva de su compañero y para ello despliega un señalamiento bastante explícito haciendo alusión a dos parámetros donde el otro participante puede tener alguna información: al número de casilla dentro de la fila (“¿Tenés algo en el primer cuadro...?”) y al sentido de la orientación (“¿...a la derecha?”). El otro parámetro al que no hace alusión en su señalamiento la interlocutora es el del tipo de fragmentación (horizontal, es decir, la fila, o vertical, es decir, la columna). Este parámetro es un sobreentendido (la fragmentación horizontal, la fila), un sobreentendido que es compartido entre ambos participantes, que no se explicita. Vemos, asimismo, cómo el interlocutor 10 en las líneas 35 y 36 en su señalamiento hace referencia a dos parámetros: la fila, la segunda (“¿... en la segunda..., en la segunda línea... segunda línea?”) y la columna, la primera (“¿... en el primer columna...?”) para controlar la perspectiva del otro sobre la que pide información. En esta muestra los participantes señalan de forma explícita la perspectiva del otro recurriendo para ello a la práctica totalidad de los parámetros: fragmentación horizontal (filas), vertical (columnas), orden de la casilla dentro de la fila (primera, segunda, tercera o cuarta) y sentido de la orientación (izquierda, derecha). Es decir, no dan por sobreentendida la perspectiva del otro. Incluso, llegan a señalar de forma explícita las casillas que están vacías. Mediante un señalamiento tan explícito y exhaustivo, delimitan y controlan el mayor número posible de parámetros que conforman la perspectiva sobre la que piden información (la del otro) y dirigen la atención del otro participante hacia esos parámetros con el objetivo de centrar la atención conjuntamente con él. Todos los señalamientos son comprendidos o “reconocidos” por el otro participante, a lo que sin duda contribuye la explicitud con la que concretan los parámetros que conforman la perspectiva.

Este señalamiento tan explícito evita que los participantes conviertan un sobreentendido en un malentendido, como ocurre en otras muestras en las que, al dar por sobreentendidos todos los parámetros o la mayor parte de ellos, o al señalar solamente uno de ellos, dando por sobreentendidos los demás, se originan malentendidos entre los interlocutores y cada uno adopta una perspectiva diferente a la del otro sin que

ninguno de los dos comprenda la perspectiva adoptada por el otro y adjudican significados diferentes mediante el señalamiento a los mismos símbolos lingüísticos. Por el contrario, el señalamiento explícito y exhaustivo desplegado en la muestra cinco facilita que el otro participante comprenda la perspectiva del que señala (sea la suya propia o la del compañero). Hay que poner de manifiesto que en esta muestra los participantes no cambian con frecuencia de perspectiva (salvo en una ocasión), sino que siguen una perspectiva basada en un sentido de orientación de derecha a izquierda. Al compartir la perspectiva y comprenderla, adjudican mediante el señalamiento el mismo significado a los símbolos lingüísticos para ubicar objetos en la tabla.

Vamos a ver un ejemplo de cómo al compartir el mismo procedimiento de resolución de la tarea (basado en un sentido de orientación de derecha a izquierda), mediante el señalamiento, adjudican el mismo significado al mismo símbolo lingüístico, es decir, los señalamientos son compartidos y comprendidos. Después de proporcionarle el interlocutor 10 a la interlocutora 9 la ubicación del número 698721, situado en la primera casilla de la primera fila siguiendo una orientación de derecha a izquierda, el interlocutor 10 le pide información a su compañera, la interlocutora 9, sobre lo que tiene en el resto de las casillas de la primera fila. Es decir, le pregunta en la línea 19 sobre lo que tiene en la segunda casilla (“¿... en el segundo cua... cuadro?”), en la línea 23 sobre lo que tiene en la tercera casilla (“¿Y en el tercero?”) y en la línea 26 sobre lo que tiene en la cuarta y última casilla (“¿El último?”):

(extracto 40)

19. Interlocutor 10: ¿Y tú? ¿Qué tienes en el se..., en el segundo cua... cuadro?

20. Interlocutora 9: ¿En el segundo?

21. Interlocutor 10: Sí. El siguiente.

22. Interlocutora 9: No tengo nada.

23. Interlocutor 10: ¿Y en el tercero?

24. Interlocutora 9: También, tampoco no ten... no tengo nada. ¿Y tú?

25. Interlocutor 10: Yo también.

26. Interlocutora 9: ¿El último?

27. Interlocutor 10: El ult... el último tengo una... // una... una for... una forma, eh: ::
28. triangular.

Entre las líneas 19 y 28 los participantes para intercambiarse información sobre la segunda, la tercera y la cuarta casilla de la primera fila despliegan pocos mecanismos de control sobre sus perspectivas a excepción de una verificación de confirmación en la línea 20 (“¿En el segundo?”) y, sin embargo, comprenden uno las intenciones del otro incrustadas en los símbolos lingüísticos (*segundo*, *tercero* y *último*) y ubican de forma adecuada los datos. Si esto es así, es porque previamente, en la línea 1, la interlocutora 9 ha recurrido a un señalamiento de la perspectiva del otro mediante el cual delimita claramente la perspectiva del otro interlocutor sobre la que le pide información (perspectiva basada en una orientación de derecha a izquierda) y que ha sido ya compartida por su compañero el interlocutor 10. Es decir, comparten perspectiva gracias al señalamiento de la interlocutora 9 de la línea 1.

Al compartir la misma perspectiva, cuando señalan, adjudican el mismo significado a los símbolos lingüísticos (*segundo*, *tercero* y *último*) basándose en un sentido de la orientación de derecha a izquierda. Es decir, los señalamientos son compartidos. *Segundo*, *tercero* y *último* significan para ambos interlocutores casilla segunda, tercera y última de la primera fila siguiendo una orientación de derecha a izquierda. Si se consulta la tabla de la interlocutora 9 (tabla 13 del anejo 1) y la del interlocutor 10 (tabla 14 del anejo 1), se comprobará cómo, efectivamente, ninguno de los dos participantes tiene nada ni en la segunda casilla ni en la tercera tal y como afirman respectivamente en las líneas 22 y 24. Asimismo, si se consulta la tabla 14 (anejo 1), se comprobará cómo, efectivamente, el interlocutor 10 tiene “una forma triangular”, es decir, un triángulo, en la última casilla, tal y como él mismo afirma en las líneas 27 y 28 (“El ult... el último tengo una... // una... una for... una forma, eh:: 28. Triangular”). Es decir, ambos interlocutores comparten la perspectiva y por ello el significado de *segundo*, *tercero* y *último* a través del señalamiento. El señalamiento es compartido. El señalamiento a través del símbolo lingüístico “último” significa lo mismo para ambos: última casilla siguiendo una orientación de derecha a izquierda. Pero también los interlocutores comprenden, “reconocen”, como oyentes, el significado que el otro adjudica al símbolo lingüístico a través del señalamiento. Si se consulta la tabla 13 del anejo 1, la de la interlocutora 9, se puede comprobar cómo la interlocutora 9 ha dibujado el triángulo en la última casilla siguiendo una orientación de derecha a

izquierda, la misma ubicación que la ha proporcionado su compañero, el interlocutor 10. La interlocutora 9 “comprende”, “reconoce” el significado de último”, por eso dibuja el triángulo de forma adecuada en la última casilla de la fila siguiendo una orientación de derecha a izquierda.

2. Mecanismos de control de la perspectiva del otro: el anclaje (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación). Mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas

Los interlocutores, en cuanto consideran que la perspectiva de su compañero o el significado que adjudica a un símbolo lingüístico no están claros, despliegan mecanismos de control de la perspectiva del otro (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, control de las palabras del otro, señalamiento de la perspectiva del otro). De este modo, cada participante clarifica y comprende la perspectiva del otro, sin dar ningún parámetro por sobrentendido evitando cualquier malentendido o ambigüedad en relación con el procedimiento adoptado por el otro o con la interpretación de los símbolos lingüísticos. El objetivo de estos mecanismos es comprender las intenciones del otro que subyacen en los símbolos lingüísticos y que revelan su perspectiva (procedimiento de resolución de la tarea). A este control tan estricto que deja poco lugar a los sobrentendidos, del que ya hemos hablado durante el análisis de la muestra dos, lo hemos denominado *anclaje*. En esta muestra se desarrollan diversos episodios de anclaje. Vamos a ver un ejemplo. Después de intercambiarse información sobre la fila primera, el interlocutor 10 le pide en la línea 35 a su compañera, la interlocutora 9, información sobre la fila segunda:

(extracto 41)

35. Interlocutor 10: ¿Y qué tiene, tiene en el, en la segunda..., en la segunda línea, en el

36. primer columna, segunda línea?

37. Interlocutora 9: ¿A la derecha o a la izquierda?

38. Interlocutor 10: A la derecha.

En las líneas 35 y 36, el interlocutor 10 delimita de forma bastante clara la perspectiva de su compañera sobre la que le pide información: primera columna (“primer columna”), segunda fila (“segunda línea”). Pero “primer columna” puede

resultar ambiguo para la interlocutora 9, ya que puede interpretarse desde una orientación de izquierda a derecha o de derecha a izquierda. Para evitar esa posible ambigüedad, la interlocutora 9 despliega, de forma inmediata, una petición de clarificación en la línea 37 acerca de la orientación sobre la que su compañero, el interlocutor 10, solicita información (“¿A la derecha o a la izquierda?”). El interlocutor 10 le informa en la línea 38 de que la orientación es de derecha a izquierda (“A la derecha.”), es decir, la orientación que comparten hasta ese momento. De este modo, los símbolos lingüísticos *primer column* quedan clarificados y se evita su posible ambigüedad. Hay que tener en cuenta que la interlocutora 9 pide clarificación sobre la orientación al interlocutor 10 en la línea 37 a pesar de que ambos comparten esa orientación desde el comienzo y que ha sido la propia interlocutora 9 quien ha señalado en la línea 1 esa orientación. Es decir, cabría afirmarse que el sentido de la orientación (el procedimiento de resolución de la tarea) es un sobreentendido que ambos comparten. Sin embargo, el control que ambos participantes mantienen el uno sobre el otro es tan estrecho que aunque compartan la misma orientación (el mismo procedimiento de resolución de la tarea), la interlocutora 9 quiere clarificarla, por eso despliega una petición de clarificación en la línea 37 sobre la orientación y, así, elimina cualquier posibilidad de malentendido con el objeto de *anclar* la perspectiva sobre la que pide información el interlocutor 10, es decir, de aclararla sin dejar ningún lugar para la ambigüedad evitando cualquier posible malentendido sobre la interpretación de símbolos lingüísticos (*primer column*) explicitando el único parámetro que les faltaba por delimitar (el de la orientación). Téngase en cuenta que la comprensión de la perspectiva depende de la interpretación que se haga de “*primer column*”, porque puede interpretarse siguiendo una orientación de izquierda a derecha o de derecha a izquierda. De ahí la relevancia que adquiere la clarificación del significado a través de la petición de clarificación de la línea 37. El *anclaje* se lleva a cabo en este caso gracias a un señalamiento en las líneas 35 y 36 y a una petición de clarificación en la línea 37.

Para poner de relieve la exhaustividad con la que los participantes despliegan mecanismos de control en esta muestra, incluso cuando uno de ellos cambia, repentinamente, su estado de atención, analizaremos un episodio. Este episodio contrasta con otro analizado ya anteriormente en la muestra uno en la que una de las participantes cambia también su estado de atención. En ambos episodios (en el de la muestra uno y en el de esta muestra, la cinco) un participante, sorpresivamente, cambia su estado de atención y en lugar de proporcionar información sobre la fila acerca de la

que presumiblemente debería haberlo hecho, proporciona información sobre otra fila en la que los interlocutores no centraban su atención conjuntamente en ese momento. La actuación de los participantes es muy diferente en la muestra uno y en la cinco en lo que se refiere al despliegue de mecanismos de control. En las dos muestras hay una divergencia de estados de atención, sin embargo, las actuaciones de los participantes son muy diferentes. En la muestra uno, las interlocutoras no son conscientes de esa divergencia de estados de atención y no despliegan ningún mecanismo de control, lo que da lugar a un conflicto de perspectivas y a la adjudicación de significados diferentes a los mismos símbolos lingüísticos a través de señalamientos (señalamientos no comprendidos). Por el contrario, en la muestra cinco el control que ejercen los dos interlocutores uno sobre el otro es tan estrecho que, de forma inmediata, ambos despliegan mecanismos de control que evitan la divergencia de perspectivas y la adjudicación de significados diferentes a los símbolos lingüísticos cuando señalan. Veamos cómo.

En la muestra cinco la interlocutora 9, en la línea 52, después de proporcionar y recibir información sobre la tercera casilla de la fila dos siguiendo un sentido de la orientación de derecha a izquierda, es decir, sobre las letras *te* y *a*, (“El te y el a”) en lugar de pedirle información sobre la casilla cuarta, sobre la última casilla de esa misma fila, de la fila dos, como sería de esperar, le pide información sobre la última fila en la línea 52 (“¿Pasamos por la, la última línea?”):

(extracto 42)

52. Interlocutora 9: El te y el a ///. ¿Pasamos por la, la última línea?

53. Interlocutor 10: La última línea no tengo nada.

54. Interlocutora 9: No, no, no el último cuadro, la línea.

55. Interlocutor 10: ¡Ah!

56. Interlocutora 9: / ¿Tienes algo en el cuadro del derecha?

57. Interlocutor 10: // ¿En el, en qué cuadro?

58. Interlocutora 9: De la derecha.

59. Interlocutor 10: ¿De qué línea?

60. Interlocutora 9: La última línea.

61. Interlocutor 10: ¿La última?

62. Interlocutora 9: Sí.

63. Interlocutor 10: /// No.

64. Interlocutora 9: La última, en, en el primer cuadro...

65. Interlocutor 10: ¿De, de la última línea?

66. Interlocutora 9: Sí. De, de la derecha.

67. Interlocutor 10: No tengo nada.

Es decir, cambia su estado de atención de la última casilla de la fila dos a la última fila (la fila seis). Hay que poner de relieve que es la propia interlocutora 9, la interlocutora que podría haber originado un conflicto y haber roto la atención conjunta al cambiar de estado de atención, la que en la línea 54 proporciona clarificación sobre el cambio de estado de atención (“No, no, no el último cuadro, la línea”) recordándole a su compañero que con “última” no se está refiriendo al último cuadro de la fila dos (“No, no, no el último cuadro”), sino a la última fila (“la línea”). Es decir, la interlocutora 9 clarifica la posible ambigüedad de “última”. Aclara que *última* no se refiere al *último cuadro* de la segunda fila, significado que parece lógico que su compañero, el interlocutor 10, le atribuya a *última*, sino que se refiere a la última fila desarrollando, de este modo, una gran conciencia sobre el cambio de su propio estado de atención. Pero el interlocutor 10, no conforme con esta aclaración, le pide, en la línea 59, clarificación a su compañera sobre la fila de la que están hablando mediante una petición de clarificación (“¿De qué línea?”). Aunque en la línea 60 la interlocutora 9 dice explícitamente que se refiere a la última fila (“La última línea”), el interlocutor 10 sigue activando mecanismos de control para clarificar el símbolo *última*: verificaciones de confirmación sobre la fila en las líneas 61 (“¿La última?”) y 65 (“¿De, de la última línea?”). De este modo, el interlocutor 10 confirma el cambio de estado de atención de su compañera al asegurarse de que están hablando de la última fila y no de la última casilla de la segunda fila evitándose, de este modo, un posible malentendido que habría roto la atención conjunta.

Mediante el despliegue de mecanismos de control, los interlocutores comparten el significado de *última* -es decir, *última* significa última fila y no última casilla de la

segunda fila- y establecen la intersubjetividad de este símbolo lingüístico ya que significa lo mismo para ambos participantes, evitando que ambos interpreten *última* desde una perspectiva diferente cada uno y le adjudiquen un significado diferente (uno, el interlocutor 10, última casilla de la segunda fila, y la otra, la interlocutora 9, última fila). Con el despliegue de mecanismos de control, al ejercer un control tan estrecho un interlocutor sobre el otro, ambos participantes evitan que un sobreentendido se convierta en un malentendido manteniendo, así, la atención conjunta. Si esto ocurre de este modo, es porque ambos tienen una gran conciencia del otro, de la perspectiva que adopta el otro o que puede adoptar, es decir, desarrollan la conciencia de que el otro interlocutor puede adoptar una perspectiva diferente, despliegan un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas. La interlocutora 9 es consciente de que está adjudicando a “última” un significado diferente al adjudicado hasta ese momento (es decir, el de fila en lugar del de casilla), de que está adoptando una perspectiva diferente incrustada en ese símbolo lingüístico. Desarrolla la conciencia de que *última* puede tener diversos significados -es decir, última casilla de la fila dos, que es el significado que hasta el momento ha compartido con su compañero, pero también última fila, que es el significado que ella misma acaba de adjudicarle-. También su compañero desarrolla esa misma conciencia del otro, esa capacidad de la multiplicidad de significados de *última*, y no conforme con la aclaración de su compañera, despliega una petición de clarificación y dos verificaciones de confirmación para comprender y compartir el nuevo significado de *última*. Es decir, es consciente de que *última* puede tener significados diferentes.

3. Control de las palabras del otro

Durante la realización de la actividad los interlocutores no solo ejercen un estrecho control el uno sobre el otro de forma inmediata en el “aquí y ahora” de los intercambios comunicativos, sino que evalúan sus actuaciones anteriores que han tenido lugar durante el desarrollo de la actividad hace varios turnos de habla mediante el despliegue de un mecanismo que hemos denominado *control de las palabras del otro*.

Este mecanismo es evaluativo -porque se refiere a actuaciones anteriores de los interlocutores emitidas hace varios turnos- y metadiscursivo -porque el interlocutor que lo despliega habla sobre lo ya dicho por el otro reproduciendo sus palabras mediante un verbo informativo (“has dicho que”)-. Mediante este mecanismo, un interlocutor vuelve atrás para confirmar información y actuaciones anteriores, de este modo consolida su

comprensión sobre el conocimiento denotativo o sobre la perspectiva desde la que habla el otro. El control de las palabras del otro contribuye también, en colaboración con otros mecanismos, a anclar la perspectiva y el significado denotativo -lo dicho por el otro participante-. Vamos a ver un ejemplo. Cuando los participantes se están intercambiando información sobre la fila quinta, la interlocutora 9 le informa a su compañero, el interlocutor 10, en la línea 148, de que tiene dos letras (“Yo tengo / dos letras.”):

(extracto 43)

148. Interlocutora 9: Yo tengo / dos letras.

149. Interlocutor 10: ¿En qué cuadro?

150. Interlocutora 9: En el primer cua... cuadro.

151. Interlocutor 10: ¿De la derecha o de la izquierda?

152. Interlocutora 9: ¿Cómo?

153. Interlocutor 10: ¿De la derecha o de la izquierda?

154. Interlocutora 9: De la derecha.

155. Interlocutor 10: Sí. ¿Cuáles son?

156. Interlocutora 9: Que son erre, a.

...

165. Interlocutor 10: // ¿Has dicho el primero que hay dos, dos letras: erre y a?

Automáticamente, su compañero, el interlocutor 10, despliega tres peticiones de clarificación para aclarar la perspectiva desde la que habla su compañera. En primer lugar, una petición de clarificación en la línea 149 (“¿En qué cuadro?”) para obtener clarificación sobre el orden de la casilla dentro de la fila y después dos peticiones de clarificación para obtener clarificación sobre el sentido de la orientación en las líneas 151 y 154 (“De la derecha o de la izquierda?”). Además, le pregunta en la línea 155 qué letras están ubicadas en esa posición (“¿Cuáles son?”). Su compañera le proporciona información acerca de todo. Le informa en la línea 150 de que las letras están ubicadas

en la primera casilla (“En el primer cua... cuadro.”) y en la línea 154 de que la perspectiva desde la que habla está basada en una orientación de derecha a izquierda (“De la derecha”). Asimismo, le informa en la línea 156 de que las letras son *erre* y *a* (“Que son erre, a.”). Es decir, la perspectiva desde la que habla su compañera parece ya suficientemente clarificada (primera casilla, adoptando un sentido de orientación de derecha a izquierda) y la información que ha de ser ubicada está clara (las letras *erre* y *a*), pero sin embargo, aun así, el interlocutor 10 despliega en la línea 165 un mecanismo de control de las palabras del otro (“¿Has dicho el primero que hay dos, dos letras: erre y a?”).

Al desplegar este mecanismo en la línea 165, el interlocutor 10 vuelve atrás sobre lo ya dicho por la interlocutora 9 con anterioridad, a saber, que la información está ubicada en la primera casilla (“¿Has dicho el primero...?”) y que se trata de las letras *erre* y *a* (“¿... que hay dos, dos letras: erre y a?”). Es decir, se trata de un mecanismo evaluativo porque el interlocutor que lo despliega vuelve atrás, intenta que su compañera le confirme si lo dicho con anterioridad es correcto (“has dicho”). De este modo, consolida su comprensión -la ancla- sobre la perspectiva adoptada por su compañera y sobre el conocimiento denotativo. Hay que tener en cuenta que tanto la perspectiva como el conocimiento denotativo ya estaban suficientemente clarificados, por tanto, se trata de “consolidar” la comprensión sobre la perspectiva del otro a través del mecanismo de control de las palabras del otro, no de comprenderla.

Y esta confirmación evaluativa la lleva a cabo recurriendo a las palabras del otro interlocutor, introduciéndolas por un verbo informativo como es *decir* (“has dicho”). Haciendo esto, al hacerse eco de las palabras del otro, por un momento, el interlocutor que despliega este mecanismo toma prestada la voz del otro interlocutor, la de la interlocutora 9, se pone en su lugar al reproducir las palabras de su compañera. Este mecanismo se despliega en esta muestra durante la realización de la actividad cuando los participantes se intercambian información por primera vez y también durante el proceso evaluativo cuando revisan actuaciones anteriores.

4. Mecanismos de control evaluativos: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro

A partir de la línea 249 ambos interlocutores despliegan un proceso evaluativo de forma conjunta siendo plenamente conscientes de que faltan datos por intercambiar:

(extracto 46)

249. Interlocutor 10: Creo que falta algo en, en la tercera línea.

250. Interlocutora 9: Y también en el segunda. No hemos finalizado.

251. Interlocutor 10: Sí.

Durante el proceso evaluativo, confirman sus actuaciones anteriores o se intercambian información para ubicar datos a la que no habían prestado atención anteriormente. Pero no modifican sus actuaciones anteriores, sino que las confirman, al contrario de lo que ocurre en los procesos evaluativos de las muestras uno y tres, en las que los interlocutores modifican aquellas actuaciones anteriores que estaban guiadas por perspectivas divergentes creadas por malentendidos. Durante el proceso evaluativo en la muestra cinco, los interlocutores despliegan peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro. Desplegando estos mecanismos, los participantes confirman que sus actuaciones anteriores estaban guiadas por una perspectiva compartida (basada en la orientación de derecha a izquierda).

5. RESULTADOS

5.1 Resultados de la muestra 1

Los resultados del análisis de la muestra 1 revelan (tal y como puede verse en la tabla 15) que durante la realización de la actividad las interlocutoras despliegan los mecanismos de control que siguen a continuación.

1. Ausencia de mecanismos de control. Conflicto de perspectivas. Falta de atención conjunta. Señalamientos no compartidos ni comprendidos

Al comienzo de la actividad se produce un conflicto de perspectivas debido a que una interlocutora adopta un procedimiento de resolución de la tarea (“el sentido de orientación de una interlocutora es el contrario del de la otra interlocutora”) que no comparte con su compañera. Ateniéndose a ese principio, cambia el sentido de la orientación cuando proporciona y cuando recibe información sin hacérselo explícito a su compañera. Este malentendido hace que ninguna interlocutora comprenda la intencionalidad de la otra. Cada una señala en función de su procedimiento de resolución de la tarea sin comprender el procedimiento de la otra y adjudica un significado diferente al mismo símbolo lingüístico en función del procedimiento de resolución de la tarea que adopta que es diferente para cada una. Similares fenómenos tienen lugar cuando se produce un segundo conflicto de perspectivas, no porque cada una adopte un procedimiento de resolución de la tarea diferente al de la otra, sino porque, adoptando el mismo procedimiento, sus estados de atención son diferentes (cada una tiene un estado de atención sin comprender el estado de atención de la otra).

Durante el conflicto de perspectivas, las interlocutoras se basan para intercambiarse información en un sobreentendido que es falso. Este sobreentendido se fundamenta a su vez en un señalamiento que también es falso (el único señalamiento durante el conflicto de perspectivas) desplegado por la interlocutora que genera el malentendido, que, al señalar, cambia el sentido de la orientación. El conflicto de perspectivas (y la falta de atención conjunta) se resuelve cuando la interlocutora que cambia su sentido de orientación deja de hacerlo, adoptando el procedimiento de resolución de la tarea de la otra (“el sentido de la orientación de una es el mismo que el de la otra”), es decir, alineándose con el procedimiento de la otra (basado en una orientación de derecha a izquierda), compartiendo su procedimiento. Las dos

participantes, al adoptar un procedimiento compartido, establecen la intersubjetividad y adjudican el mismo significado a los símbolos lingüísticos.

2. Mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia

Una vez adoptado un procedimiento de resolución de la tarea compartido, la interlocutora que ha originado el conflicto de perspectivas y que se ha alineado con la perspectiva de su compañera, intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea (“el sentido de orientación de una es el contrario al de la otra”). Entonces, la otra participante, adoptando el papel de tutora, despliega un mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia mediante el cual reorienta la actuación de su compañera, la que ha intentado volver a su procedimiento anterior de resolución de la tarea, para que se alinee con el procedimiento de resolución de la tarea compartido (el sentido de orientación de una es el mismo que el de la otra).

3. Ausencia/presencia del mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas

Durante los dos conflictos de perspectivas ninguna interlocutora despliega un mecanismo de multiplicidad de perspectivas, es decir, el mecanismo que les hace conscientes de que la otra participante está adoptando un procedimiento de resolución de la tarea diferente al suyo.

Este mecanismo se despliega durante el despliegue del mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia por parte de la interlocutora que asume la función de tutora. Si la interlocutora que asume la función de tutora reorienta las actuaciones de la interlocutora novicia, es porque desarrolla la conciencia de que la novicia está intentando adoptar una perspectiva diferente a la que comparten, es decir, porque desarrolla un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas.

4. Mecanismos de control durante el proceso evaluativo: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro

Las interlocutoras, después de intercambiarse información sobre todas las casillas de la tabla, despliegan por iniciativa de una de ellas mecanismos de control evaluativo (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro). Mediante estos mecanismos, utilizan el habla en ELE como herramienta cognitiva para reflexionar sobre sus propias perspectivas y sobre la de su compañera y para comparar sus actuaciones anteriores con las actuaciones en el

momento en que se despliegan los mecanismos evaluativos con el objetivo de confirmar sus actuaciones anteriores o de modificarlas (llevándose a cabo en este caso un proceso de reconceptualización).

Tabla 15

Resultados de la muestra 1

Mecanismo	Ubicación en la muestra	Alcance
Señalamientos	Al principio, durante el conflicto de perspectivas.	Fracasan. Ninguna interlocutora reconoce la intencionalidad del señalamiento de la otra porque una de ellas cambia el sentido de orientación basándose en un procedimiento de resolución de la tarea según el cual el sentido de orientación de una es el contrario que el de la otra (señalamiento no comprendido).
	Cuando se produce otro conflicto debido a que el estado de atención de una es diferente al de la otra.	Fracasan. Ninguna reconoce la intencionalidad subyacente al señalamiento de la otra porque cada una centra su atención en una fila diferente.
	Cuando una interlocutora se alinea con el procedimiento de la otra. Durante el proceso evaluativo.	Exitosos. Señalan adoptando un mismo procedimiento de resolución de la tarea basado en un sentido de la orientación compartido (señalamiento compartido y comprendido).
Peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones	Al principio, durante el conflicto de perspectivas.	Fracasan. Cuando una interlocutora le pide a la otra clarificación o confirmación de la comprensión sobre los símbolos en los que subyace el procedimiento de resolución de la tarea, la otra cambia su sentido de la orientación.
	Durante la realización de la actividad. Una vez que una interlocutora se alinea con el procedimiento de la otra.	Exitosas. Clarifican y confirman el procedimiento compartido. Mantienen la intersubjetividad basada en un mismo procedimiento (mismo sentido de la orientación).
Control de las palabras del otro	Durante el proceso evaluativo.	Exitoso. Las interlocutoras confirman sus actuaciones anteriores (basadas en que comparten el mismo procedimiento) y modifican otras (las relacionadas con los dos conflictos de perspectivas).

Mecanismo	Ubicación en la muestra	Alcance
Control de alineamiento con la perspectiva propia	Durante la realización de la actividad cuando la interlocutora que se ha alineado con la perspectiva de la otra intenta volver a adoptar su procedimiento anterior.	Exitoso. La interlocutora tutora evita que la novicia adopte su procedimiento anterior.
Control de multiplicidad de perspectivas	Cuando el tutor despliega el mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia.	Exitoso. El tutor es consciente de que el novicio quiere adoptar un procedimiento diferente al que comparten.

5. 2 Resultados de la muestra 2

Los resultados del análisis de la muestra 2 revelan (tal y como puede verse en la tabla 16) que durante la realización de la actividad las interlocutoras despliegan los mecanismos de control que siguen a continuación.

1. Control de la perspectiva propia: señalamiento de la perspectiva propia

Las interlocutoras señalan su propia perspectiva de forma explícita recurriendo a un gran número de parámetros: fragmentación horizontal (filas), orden de las casillas dentro de la fila (primera, segunda...) y orientación (de izquierda a derecha o de derecha a izquierda). El hecho de señalar la perspectiva de forma tan exhaustiva facilita que la otra interlocutora reconozca la intencionalidad subyacente al señalamiento y que ambas centren la atención conjuntamente en el mismo objeto.

2. Control de la perspectiva del otro: peticiones de clarificación y verificaciones de confirmación

En cuanto las interlocutoras detectan cualquier problema de comprensión sobre el significado que su compañera adjudica a un símbolo lingüístico, despliegan, inmediatamente y de forma exhaustiva, mecanismos de control de la perspectiva del otro para clarificar (peticiones de clarificación), consolidar la comprensión (verificaciones de confirmación) o confirmar (repeticiones y confirmaciones) el significado de los símbolos en los que subyace el procedimiento de resolución de la tarea del otro.

Mediante el señalamiento, las peticiones de clarificación y las verificaciones de confirmación, controlan su propia perspectiva y la perspectiva de su compañera de una forma estricta, exhaustiva y permanente sin dejar lugar para la ambigüedad respecto a la perspectiva adoptada por la otra participante o sobre la interpretación de los símbolos lingüísticos. De este modo, evitan falsos sobrentendidos o presuposiciones que puedan originar un conflicto de perspectivas. A este tipo de control lo hemos denominado *anclaje*. A través de los mecanismos anteriores de anclaje interrelacionados entre sí, las participantes fijan su perspectiva o la de su compañera, la “anclan”.

3. Mecanismo de control de reversibilidad

Mediante este mecanismo, una interlocutora es capaz de cambiar de perspectiva, de adoptar la perspectiva de su compañera o la contraria a la que mantiene, de “ponerse en lugar del otro” y de señalar en función de la perspectiva de su compañera o de una perspectiva diferente a la que adopta en ese momento. Este cambio de perspectiva es comprendido por la otra interlocutora y la actividad no fracasa. Al contrario, la otra interlocutora comprende las intenciones de la interlocutora que despliega el mecanismo y que cambia de perspectiva, manteniéndose, así, la intersubjetividad, ya que cada una comprende las intenciones de la otra a pesar del cambio de perspectiva.

4. Mecanismos de control durante el proceso evaluativo: señalamientos (con función de “confirmación”), peticiones de clarificación y verificaciones de confirmación

Durante el proceso evaluativo, las interlocutoras confirman sus actuaciones anteriores a través de señalamientos (que equivalen a peticiones de confirmación), peticiones de clarificación y verificaciones de confirmación. A través de estos mecanismos, confirman sus actuaciones anteriores (no hay *reconceptualización*) y el significado adjudicado a los símbolos en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea, sea este compartido o no.

Tabla 16

Resultados de la muestra 2

Mecanismo	Ubicación en la muestra	Alcance
Señalamientos	Durante la realización de la actividad.	Exitosos. Una interlocutora reconoce la intencionalidad subyacente al señalamiento de la otra. Exhaustivos y explícitos. Anclan sus respectivas perspectivas (señalamientos comprendidos y compartidos). Señalamientos comprendidos y no compartidos (señalan adoptando la perspectiva de la otra).
	Durante el proceso evaluativo.	Señalamientos equivalentes a peticiones de confirmación. Confirman las diversas perspectivas adoptadas anteriormente.
Control del otro: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación	Durante toda la muestra.	Exitosas. Anclaje. Evitan la creación de falsos sobreentendidos (divergencia de perspectivas) sobre el significado de los símbolos en los que subyace el procedimiento de resolución de la tarea. Mantienen la intersubjetividad: comprensión mutua de sus intenciones (del procedimiento de resolución de la tarea que adoptan, que cambia a lo largo de la muestra).
	Durante el proceso evaluativo.	Confirman actuaciones anteriores, facilitan la ubicación de información nueva y modifican alguna actuación.
Control de reversibilidad	Durante toda la muestra. Durante el proceso evaluativo.	Exitoso. Son capaces de adoptar la perspectiva de la otra, aunque la cambie, señalando desde una perspectiva (la de su compañera) que es diferente a la suya.
Control de multiplicidad de perspectivas	Durante toda la muestra.	Exitoso.

5.3 Resultados de la muestra 3

Los resultados del análisis de la muestra 3 revelan (tal y como puede verse en la tabla 17) que durante la realización de la actividad los interlocutores despliegan los mecanismos de control que siguen a continuación.

1. Conflicto de perspectivas. Ausencia de mecanismo de control. Señalamiento no compartido

Debido al malentendido propiciado por uno de los interlocutores (“el sentido de la orientación de un interlocutor es el contrario del sentido de la orientación del otro interlocutor”), cada participante adopta una perspectiva diferente, basada en un procedimiento diferente de resolución de la tarea y adjudica significados diferentes a los mismos símbolos en función del procedimiento adoptado (señalamiento no compartido).

2. Mecanismo de control de la orientación

Mediante este mecanismo desplegado por uno de los interlocutores, los participantes hacen explícitas sus perspectivas divergentes basadas en procedimientos diferentes de resolución de la tarea y establecen un procedimiento compartido de resolución de la tarea (“el sentido de la orientación de un interlocutor es el mismo que el del otro”), es decir, establecen la intersubjetividad, adjudicando el mismo significado a los símbolos lingüísticos.

3. Mecanismos de control de la perspectiva del otro (peticiones de clarificación, peticiones de confirmación y verificaciones de confirmación)

Una vez superado el conflicto de perspectivas, gracias al despliegue del mecanismo de control de la orientación, los interlocutores mantienen la intersubjetividad (el procedimiento de resolución de la tarea compartido) mediante mecanismos de control de la perspectiva del otro como peticiones de clarificación, peticiones de confirmación y verificaciones de confirmación.

4. Mecanismo de control de alineamiento con la propia perspectiva

Una vez que el interlocutor que ha originado el malentendido (el novicio) adopta el procedimiento compartido de resolución de la tarea propuesto por el otro participante (el tutor), el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de

resolución de la tarea. Entonces, el tutor reorienta las actuaciones del novicio hacia el procedimiento compartido desplegando un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Así, se restablece la intersubjetividad (el procedimiento de resolución de la tarea compartido).

5. Ausencia/presencia de mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas

Si los interlocutores no comparten el procedimiento de resolución de la tarea, al principio de la muestra, es porque no despliegan un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas que les haga conscientes de que el otro interlocutor está adoptando una perspectiva diferente a la suya (ausencia del mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas).

Si uno de los interlocutores despliega un mecanismo de control de la orientación, es porque es consciente de que su compañero está adoptando un procedimiento de resolución de la tarea diferente al suyo (despliegue del mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas). Si el tutor despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, es porque es consciente de que el novicio intenta adoptar un procedimiento diferente al que comparten ambos interlocutores (despliegue del mecanismo de multiplicidad de perspectivas).

6. Control evaluativo

Se lleva a cabo a través del señalamiento, peticiones de clarificación, peticiones de confirmación y verificaciones de confirmación.

7. Control de reversibilidad

Mediante este mecanismo, un interlocutor es capaz de adoptar su propia perspectiva señalando en dirección a un objeto mediante un símbolo lingüístico y, a continuación, es capaz de adoptar la perspectiva de su compañero (la perspectiva opuesta a la suya) señalando mediante otro símbolo lingüístico hacia el mismo objeto en función de la nueva perspectiva adoptada que es diferente a la suya. En esta muestra el despliegue del mecanismo de control de reversibilidad es el resultado de alcanzar la autorregulación o regulación por uno mismo, después de haber pasado por la etapa de regulación por otro.

Tabla 17

Resultados de la muestra 3

Mecanismo	Ubicación en la muestra	Alcance
Señalamientos	Al principio, durante el conflicto de perspectivas.	Fracasan. Ningún interlocutor reconoce la intencionalidad del señalamiento del otro porque uno de ellos cambia el sentido de orientación cada vez que proporciona o recibe información basándose en un procedimiento de resolución de la tarea según el cual el sentido de orientación de uno es el contrario que el del otro.
	Después de adoptar un procedimiento compartido (mediante el despliegue del mecanismo de control de orientación). Durante el proceso evaluativo.	Exitosos. Los interlocutores señalan adoptando un mismo procedimiento de resolución de la tarea basado en un sentido de la orientación compartido (señalamiento compartido y comprendido).
Control de la orientación	Después del conflicto de perspectivas, cuando un interlocutor propone al otro la adopción de un procedimiento compartido.	Exitoso. Comparten el procedimiento.
Control de multiplicidad de perspectivas	Cuando un interlocutor despliega el mecanismo de control de la orientación.	Exitoso. Un interlocutor es consciente de que el otro adopta un procedimiento diferente.
	Cuando el tutor despliega el control de alineamiento con la perspectiva propia.	
Control de alineamiento con la perspectiva propia	Durante la realización de la actividad después de que un interlocutor despliega el mecanismo de control de la orientación. Durante el proceso evaluativo.	Exitoso. El tutor evita que el novicio vuelva a adoptar su procedimiento anterior.
Control de reversibilidad	Al final de la muestra. Durante el proceso evaluativo.	Exitoso. Resultado de un proceso de interiorización (etapa de regulación por uno mismo).
Control del otro: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones	Al comienzo, cuando tiene lugar el conflicto de perspectivas.	Fracasan. Cuando un interlocutor le pide al otro clarificación o confirmación de la comprensión sobre los símbolos en los que subyace el procedimiento de resolución de la tarea, el otro cambia su sentido de la orientación.
	Después de adoptar un procedimiento compartido de resolución de la tarea. Durante el proceso evaluativo	Exitosas. Clarifican y confirman el procedimiento compartido. Mantienen la intersubjetividad basada en un mismo procedimiento (mismo sentido de la orientación). Confirman actuaciones anteriores y modifican las actuaciones originadas por el conflicto de perspectivas.

5. 4 Resultados de la muestra 4

Los resultados del análisis de la muestra 4 revelan (tal y como puede verse en la tabla 18) que durante la realización de la actividad los interlocutores despliegan los mecanismos de control que siguen a continuación.

1. Ausencia de mecanismos de control de la perspectiva propia (señalamiento) y de control de la perspectiva del otro

Los interlocutores adoptan al comienzo de la actividad el procedimiento de dividir la tabla en categorías (números, palabras, etc.) sin recurrir en ningún momento a ningún tipo de señalamiento que les permita dirigir la atención del otro. Tampoco despliegan ningún tipo de mecanismo de control de la perspectiva del otro.

2. Mecanismo de control de la orientación (adopción de un mismo procedimiento de solución de la tarea: la fragmentación)

Mediante este mecanismo, un interlocutor le propone al otro, de forma explícita, adoptar conjuntamente un procedimiento de resolución de la tarea (la fragmentación) en lugar del procedimiento que adoptaban ambos interlocutores anteriormente (la división en categorías). Sin embargo, los participantes no especifican qué tipo de fragmentación de las dos propuestas (horizontal o vertical) se proponen adoptar.

3. Mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia

Una vez que el novicio adopta conjuntamente con el tutor el mismo procedimiento de resolución de la tarea (el de la fragmentación) y se alinea con ese procedimiento, el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea (la división en categorías). Cada vez que ocurre esto, el tutor reorienta las actuaciones del novicio hacia el procedimiento compartido, el de la fragmentación. De este modo, se evita que el novicio vuelva a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea y ambos centran la atención conjuntamente en el mismo procedimiento (la fragmentación).

4. Mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas

La puesta en marcha del mecanismo de control de la orientación y del de alineamiento con la perspectiva propia no se pueden entender sin el despliegue por parte del tutor del mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, gracias al cual el tutor es consciente de que el novicio adopta o intenta adoptar un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que comparten.

5. Ausencia del mecanismo de control de la orientación

Una vez que los interlocutores han adoptado un procedimiento compartido de resolución de la tarea (la fragmentación), cada participante adopta un tipo de fragmentación (uno, fragmentación horizontal; el otro vertical) sin que ninguno comprenda el tipo de fragmentación adoptado por el otro. Ninguno comprende las intenciones del otro. Ninguno despliega un mecanismo de control de la orientación que les permita exteriorizar sus perspectivas divergentes y adoptar conjuntamente un mismo procedimiento de resolución de la tarea, es decir, un mismo tipo de fragmentación -sea horizontal o vertical-. Al no compartir un mismo procedimiento de resolución de la tarea, adjudican diferentes significados a los mismos símbolos lingüísticos a través del señalamiento.

6. Ausencia de mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas

Si los interlocutores no despliegan un mecanismo de control de la orientación que les permita hacer explícitas sus perspectivas divergentes (basadas en procedimientos de resolución de la tarea diferentes) y adoptar un procedimiento compartido de resolución de la tarea, es porque tampoco despliegan un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas.

Tabla 18

Resultados de la muestra 4

Mecanismo	Ubicación en la muestra	Alcance
Señalamientos	Al principio	Ausencia de señalamiento. Los interlocutores dividen la tabla en categorías sin señalar. No se establece la atención conjunta.
	Durante toda la muestra. Después de adoptar un procedimiento compartido (la fragmentación en lugar de dividir la tabla en categorías). Procedimiento compartido en parte: comparten la fragmentación, pero cada uno adopta un tipo de fragmentación diferente sin comprender el del otro.	Fracasan. Ninguno reconoce el señalamiento del otro basado en un tipo de fragmentación diferente (señalamientos no comprendidos).
Control de orientación	Al principio, cuando un interlocutor propone al otro la adopción de un procedimiento compartido (la fragmentación sin especificar el tipo de fragmentación, en lugar de la división en categorías). Durante la realización de la actividad: ausencia.	Exitoso. Los interlocutores comparten el procedimiento (la fragmentación, sin especificar el tipo de fragmentación). Los dos interlocutores adoptan la fragmentación como procedimiento, pero cada uno adopta un tipo de fragmentación diferente sin comprender la del otro.
	Al principio.	Exitoso. El tutor reorienta al novicio hacia el procedimiento compartido (la fragmentación) cada vez que el novicio intenta adoptar su procedimiento anterior (la división en categorías).
Control del otro: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones	Durante toda la realización de la actividad.	Muy pocas. En relación con el significado léxico y no con el sentido de la orientación.
Control de multiplicidad de perspectivas	Al principio cuando un interlocutor despliega el mecanismo de control de la orientación.	Un interlocutor es consciente de que hay otro procedimiento diferente (la fragmentación) al que están adoptando (la división en categorías).
	Ausencia durante casi toda la muestra.	Ningún interlocutor es consciente de que el otro adopta un tipo de fragmentación diferente al suyo.

5.5 Resultados de la muestra 5

Los resultados del análisis de la muestra 5 revelan (tal y como puede verse en la tabla 19) que durante la realización de la actividad los interlocutores despliegan los mecanismos de control que siguen a continuación.

1. Mecanismos de control de la perspectiva del otro (anclaje): señalamiento de la perspectiva del otro, peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, control de las palabras del otro

Mediante estos mecanismos, que se despliegan de forma estricta, exhaustiva y permanente, cada interlocutor comprende el significado que el otro adjudica a los símbolos lingüísticos en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea (basado en un sentido de la orientación). De este modo, comprenden sus intenciones mutuas, estableciendo, así, la intersubjetividad. Este estricto control (que hemos denominado *anclaje*) se lleva a cabo mediante los mecanismos a los que hacemos referencia a continuación.

Señalamiento de la perspectiva del otro

Mediante este mecanismo, los interlocutores señalan explícitamente la perspectiva del otro interlocutor sobre la que le piden información haciendo uso para ello de gran variedad de parámetros: fragmentación horizontal (filas), vertical (columnas), orden dentro de la fila (primera, segunda...) y orientación (izquierda, derecha). Recurriendo a un señalamiento tan exhaustivo, los participantes no dan por sobrentendido casi ningún parámetro que conforma la perspectiva del otro dirigiendo la atención del otro interlocutor hacia esos parámetros con el fin de centrar la atención conjuntamente.

Mediante el señalamiento, los interlocutores comprenden el procedimiento de resolución de la tarea que adopta el otro participante, lo que contribuye a que ambos compartan el significado de los símbolos, al contrario de lo que ocurre en otras muestras en las que al no señalar o al señalar de forma insuficiente, dando por sobreentendidas sus perspectivas, los interlocutores adjudican un significado diferente al mismo símbolo lingüístico en función del procedimiento de resolución de la tarea que adoptan.

Peticiones de clarificación

Cuando un participante considera que alguno de los parámetros que conforman la perspectiva de su compañero no está claro, de forma inmediata, despliega mecanismos de control como peticiones de clarificación. Mediante este mecanismo, un interlocutor obtiene clarificación sobre el significado que el otro le adjudica a un símbolo en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea.

Este mecanismo se despliega en esta muestra incluso cuando la perspectiva del otro interlocutor parece clara y ambos comparten los mismos sobreentendidos (como el relativo a la orientación). Desplegándose conjuntamente con los otros, ancla la perspectiva del otro e impide que se desarrolle un conflicto de perspectivas facilitando que ambos participantes compartan el significado de los símbolos.

Verificaciones de confirmación

Mediante este mecanismo, se consolida la comprensión sobre el significado que el otro interlocutor adjudica a un símbolo en el que subyace la intencionalidad incrustada en un procedimiento de resolución de la tarea. Este mecanismo se despliega en “el aquí y ahora” de los intercambios comunicativos, así como durante el proceso evaluativo.

Control de las palabras del otro

Mediante este mecanismo evaluativo, un interlocutor vuelve atrás sobre lo ya dicho por su compañero buscando confirmar y consolidar la comprensión sobre la perspectiva del otro participante poniéndose en su lugar al reproducir sus palabras introduciéndolas por un verbo informativo (“has dicho que”). Se despliega durante los intercambios comunicativos cuando se producen por primera vez y también durante el proceso evaluativo.

2. Control de multiplicidad de perspectivas

Si los interlocutores ejercen un control tan estrecho para clarificar o consolidar su comprensión sobre el significado que el otro adjudica a los símbolos y, por ende, sobre la perspectiva subyacente, es porque desarrollan la conciencia de que el otro participante puede adoptar una perspectiva diferente a la suya, es decir, porque despliegan durante toda la muestra un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas.

3. Proceso evaluativo: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro

Durante el proceso evaluativo y a través de peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro, los participantes confirman sus actuaciones anteriores y ubican datos en la tabla sobre los que no habían centrado su atención anteriormente.

Tabla 19

Resultados de la muestra 5

Mecanismo	Ubicación en la muestra	Alcance
Señalamientos	Durante toda la muestra. Durante el proceso evaluativo.	Exitosos. Una interlocutora reconoce la intencionalidad subyacente al señalamiento de la otra. Exhaustivos y explícitos. Anclan sus respectivas perspectivas (señalamientos comprendidos y compartidos).
Control del otro: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación	Durante toda la muestra.	Exitosos. Anclaje. Evitan la creación de falsos sobreentendidos (divergencia de perspectivas) sobre el significado de los símbolos en los que subyace el procedimiento de resolución de la tarea. Mantienen la intersubjetividad: comprensión mutua de sus intenciones (del procedimiento de resolución de la tarea que adoptan, que cambia a lo largo de la muestra).
	Durante el proceso evaluativo.	Exitosos. Confirman sus actuaciones anteriores confirmando una perspectiva compartida o intercambian información nueva.
Control de las palabras del otro	Durante la realización de la actividad.	Exitoso. Evalúan sus actuaciones anteriores durante la realización de la actividad. Consolidan su comprensión sobre la perspectiva del otro (que es compartida).
	Durante el proceso evaluativo.	Confirman actuaciones anteriores durante el desarrollo de toda la actividad.
Control de multiplicidad de perspectivas	Durante toda la muestra.	Exitoso.

6. DISCUSIÓN

En este capítulo, atendiendo al análisis y resultados de las cinco muestras y a su relevancia en relación con los objetivos y preguntas de investigación formuladas, así como a su relación con el Marco teórico y con el Estado de la cuestión, estableceremos una discusión sobre el alcance, las aportaciones y el éxito de los fenómenos objeto de estudio (los mecanismos de control en actividades de vacío de información realizadas por estudiantes de ELE), así como sobre sus límites.

Hemos estructurado este apartado en torno a cinco áreas que nos parecen relevantes para responder a las preguntas de investigación formuladas: (1) el mecanismo que facilita la adopción de un procedimiento compartido de resolución de la tarea mediante el cual los interlocutores construyen conjuntamente la actividad (mecanismo de control de la orientación); (2) el mecanismo o mecanismos mediante los cuales un interlocutor es consciente de que su compañero adopta un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que él adopta (mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas y mecanismo de control de reversibilidad); (3) el mecanismo mediante el cual, dentro de la ZDP, un interlocutor mediante el ELE como artefacto de mediación reorienta las actuaciones del otro participante hacia el procedimiento que ambos comparten con el que el otro interlocutor se ha alienado previamente y del que intenta alejarse (mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia); (4) el mecanismo mediante el cual los interlocutores centran la atención de forma conjunta (señalamiento) y (5) los mecanismos a través de los cuales los interlocutores clarifican, verifican y evalúan el significado que ambos adjudican a los símbolos en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea durante el desarrollo de la actividad y al final de ella (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones).

6.1 Mecanismo de control de la orientación

En cuanto a la primera área de interés, los resultados muestran que el mecanismo mediante el cual los interlocutores adoptan un procedimiento compartido de resolución de la tarea y construyen la actividad conjuntamente es el que nosotros hemos conceptualizado como mecanismo de control de la orientación.

Los resultados muestran que cuando dos estudiantes de ELE durante la realización de una actividad de vacío de información se enfrentan a la actividad como

un problema a resolver -el problema, por ejemplo, puede ser un conflicto de perspectivas, en el que subyace un conflicto de procedimientos para solucionar la tarea, puesto que cada participante adopta un procedimiento de resolución de la tarea sin comprender el del otro-, despliegan un mecanismo de control de la orientación. Este mecanismo impulsa a los interlocutores a orientarse de la misma forma adoptando un mismo procedimiento de resolución de la tarea.

El mecanismo de control de la orientación se despliega en dos de las cinco muestras analizadas: en la muestra tres y en la cuatro. En la muestra tres el despliegue de este mecanismo es exitoso, ya que los participantes gracias al despliegue del mecanismo adoptan un procedimiento compartido, mientras que en la muestra cuatro el despliegue del mecanismo fracasa, ya que los participantes no son capaces de adoptar un procedimiento compartido. La comparación de este mecanismo entre las dos muestras, entendemos, arrojará luz sobre el alcance y los límites del mecanismo de control de la orientación.

Los resultados de la muestra tres confirman los tres parámetros con los que hemos definido el mecanismo de control de la orientación: el habla como herramienta psicológica para originar cambios en otro sujeto, el habla como herramienta cognitiva que le permite al sujeto planificar y coordinar conjuntamente acciones futuras para solucionar un problema y el habla como herramienta para exteriorizar y verbalizar pensamientos. Respecto del primero de estos tres parámetros, en la muestra tres un participante, el interlocutor 6, utiliza el habla en ELE como herramienta psicológica para originar cambios en el otro interlocutor, el interlocutor 5 (Vygotsky, 1981b: 136, cit. por Lantolf y Appel, 1994: 8). El despliegue de este mecanismo altera los procesos y la estructura de las funciones mentales del otro interlocutor para llevar a cabo la actividad (Ahmed, 1994: 158; Lantolf y Appel, 1994: 6-9; Lantolf y Thorne, 2006b: 198-200; Vygotsky, 1978: 54-55), ya que el interlocutor 6, al proponerle al interlocutor 5 la adopción de un procedimiento compartido, origina cambios en el interlocutor 5 porque este cambia el procedimiento de resolución de la tarea (el sentido de orientación de un interlocutor es el contrario al del otro) alineándose con el procedimiento propuesto por su compañero, el interlocutor 6 (el sentido de orientación de un interlocutor es el mismo que el del otro).

El despliegue de este mecanismo en la muestra 3 confirma el segundo parámetro con el que lo hemos definido, es decir, durante el despliegue del mecanismo de control de la orientación, los participantes planifican acciones futuras para resolver

un problema (Brooks y Donato, 1994; Vygotsky, 1978: 25-26). Los participantes dejan de transmitirse información factual y hablan sobre cómo resolver la tarea, planifican la forma de resolver el problema al que se enfrentan, utilizando una estrategia metacognitiva, reflexionan sobre la propia cognición y hablan sobre el procedimiento que van a compartir en el futuro durante la realización de la actividad (Brooks y Donato, 1994). El problema que tienen que resolver los participantes en la muestra tres radica en un conflicto de procedimientos de resolución de la tarea, que implica ausencia de atención conjunta ya que cada uno señala hacia un objeto diferente en la tabla, basándose en su sentido de la orientación, en un procedimiento de resolución de la tarea diferente. Es decir, un interlocutor, el 5, adopta un procedimiento de resolución de la tarea (mi sentido de orientación es el contrario que el sentido de orientación de mi compañero: mi izquierda es la derecha de mi compañero) y el otro interlocutor, el 6, adopta el procedimiento contrario (mi sentido de orientación es el mismo que el de mi compañero: mi izquierda es la izquierda de mi compañero). Este conflicto se soluciona gracias al habla en ELE como mediación semiótica al adoptar ambos participantes un procedimiento compartido propuesto por uno de ellos, el interlocutor 6. Mediante el habla en ELE, uno de los interlocutores, el 6, le propone al otro una solución (la adopción de un procedimiento compartido), es decir, planifica conjuntamente con su compañero cómo resolver la tarea. La planificación en este mecanismo implica una concepción del habla como orientación compartida (Brooks y Donato, 1994) que sirve para que un interlocutor se oriente por sí mismo y oriente a su compañero. Los participantes a través de este mecanismo establecen (planifican) una orientación compartida para realizar la tarea, centran la atención conjuntamente en el problema que ha de ser resuelto y definen los procedimientos para completar y llevar a cabo la tarea de la misma forma (la adopción del mismo procedimiento), es decir, establecen la intersubjetividad (Rommetveit, 1979a, cit. por Brooks y Donato, 1994: 267). Siguiendo la terminología de Wertchsh (1985) los participantes, gracias al despliegue del mecanismo de control de la orientación, establecen la intersubjetividad porque definen la situación de la misma forma, o, asumiendo la conceptualización de Platt y Donato (1994), los estudiantes de L2 establecen la intersubjetividad al construir conjuntamente una representación o imagen mental compartida de la situación u orientación compartida al enfrentarse a una dificultad en la tarea. Por último, el hecho de que un participante proponga al otro la adopción de un procedimiento y que el otro acepte implica la coordinación conjunta de acciones futuras.

El análisis de la muestra 3 también confirma el tercer parámetro en el que hemos fundamentado el mecanismo de control de la orientación: la verbalización o exteriorización del pensamiento. Durante el despliegue del mecanismo de control de la orientación, los participantes desarrollan un diálogo colaborativo a través del cual el habla sirve para dirigir la atención hacia un problema (el conflicto de perspectivas) y para verbalizar soluciones alternativas (Swain, 2000) (en el caso que nos ocupa lo que se verbaliza es la adopción de un procedimiento compartido como alternativa al conflicto de procedimientos). A través de la verbalización, los interlocutores ponen de relieve el objetivo de la actividad y dirigen su atención el uno al otro para remodelar la cognición en lengua 2 (el cambio de procedimiento), es decir, hacen uso del *language* (Swain, 2006; Swain y Watanabe, 2013). Asimismo, los estudiantes que realizan las actividades de vacío de información en nuestro estudio hablan para exteriorizar un objetivo, el resultado final de la actividad o para reformular sus objetivos (Brooks y Donato, 1994). Al hablar y exteriorizar los objetivos, los participantes de la muestra 3, los hacen claros y comprensibles, tomando, así, el control (la regulación) de la actividad. Al exteriorizar los objetivos, comparten el mismo propósito y, de este modo, establecen la intersubjetividad. En la muestra 3, la verbalización deja claras las intenciones de cada uno incrustadas en el procedimiento que adoptan y, así, reformulan el procedimiento.

Una cuestión que hemos observado en el análisis de los datos, que nos parece de gran importancia y que no ha sido puesta de relieve en las fuentes consultadas en las que nos hemos basado para conceptualizar este mecanismo, es la que tiene relación con el desarrollo de la “conciencia del otro”. Entendemos que si en la muestra 3 un participante propone al otro la adopción de un procedimiento compartido, lo hace porque es consciente de que el otro adopta un procedimiento diferente al suyo, es decir, si el mecanismo de control de la orientación se pone en marcha, es gracias a que uno de los dos participantes comprende las intenciones del otro porque despliega otro mecanismo que hemos denominado en este estudio mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, dicho de otro modo, comprende que el otro participante está adoptando un procedimiento diferente y que ello origina un problema. Esta conciencia del otro que desarrolla uno de los participantes y que facilita la puesta en marcha del mecanismo de control de la orientación implica que el locus de control reside en uno de los interlocutores, es decir, el mecanismo, en su origen, tiene un

carácter asimétrico aunque, progresivamente, la cognición se distribuya entre ambos participantes, se socialice y se haga más simétrica.

El análisis de la muestra 4 arroja luz sobre los límites de las premisas en las que hemos basado este mecanismo (remodelación de la cognición, planificación y verbalización del pensamiento). En la muestra cuatro los interlocutores, al comienzo, hablan de las categorías que tiene cada uno en su tabla sin señalar hacia ningún objeto en la tabla, es decir, sin adoptar ningún procedimiento de resolución de la tarea. Uno de ellos, el interlocutor 7, le propone al otro, el interlocutor 8, adoptar un procedimiento para realizar la actividad (la fragmentación en casillas). Sin embargo, su propuesta es ambigua (le propone, de forma gestual y verbal, fragmentar la tabla en casillas). El otro interlocutor, el 8, acepta la propuesta de su compañero y se alinea con el procedimiento propuesto. Sin embargo, aunque ambos adopten el mismo procedimiento (la fragmentación de la tabla en casillas), uno de ellos lleva a cabo una fragmentación vertical y otro horizontal sin comprender la fragmentación del otro, razón por la cual cada uno señala mediante el mismo símbolo hacia un objeto diferente en la tabla y la actividad fracasa. La muestra 4 ejemplifica que la remodelación de la cognición a través del habla como artefacto semiótico tiene sus límites, ya que, aunque el interlocutor 7 origina cambios en el otro sujeto (deja de hablar de categorías en la tabla y adopta la fragmentación en casillas), es un cambio que no es exitoso (porque adopta una fragmentación diferente a la de su compañero). Por otro lado, verbalizan sus pensamientos, pero de una forma incompleta (ninguno verbaliza el tipo de fragmentación que ha adoptado). Establecen un procedimiento compartido (la fragmentación), pero no el mismo tipo de procedimiento (uno, una fragmentación vertical, y el otro, otra horizontal). Entendemos que, si la remodelación cognitiva no tiene lugar en su plenitud ni tampoco se establece un procedimiento compartido, es porque los participantes no comprenden las intenciones del otro, es decir, porque no despliegan el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas que les hubiera permitido comprender la intencionalidad del otro. Dicho de otro modo, no establecen la intersubjetividad ni como adopción de un procedimiento compartido ni como coordinación de las acciones y comprensión de las intenciones mutuas (los procedimientos) aunque sean diferentes (Sidnell, 2015; Tomasello, 2014; Tomasello y Carpenter, 2007; Tomasello et al., 2005).

Para terminar este apartado dedicado al mecanismo de control de la orientación, hemos de aludir a su carácter temporal, ya que en ambas muestras, una vez

que un interlocutor acepta adoptar un procedimiento compartido, intentará volver a adoptar su anterior procedimiento dando lugar a que el interlocutor que ha propuesto el procedimiento compartido reoriente al otro hacia el procedimiento compartido -una cuestión a la que nos referiremos más adelante en el apartado 6.3.-.

6. 2 Mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas y mecanismo de control de reversibilidad

En cuanto a la segunda área en la que centramos la discusión, los resultados muestran que los mecanismos mediante los cuales un interlocutor es consciente de que su compañero adopta un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que él adopta son dos: el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas y el mecanismo de control de reversibilidad. Mediante el primero, un interlocutor desarrolla la conciencia de que el otro adopta un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que él adopta o adjudica a un símbolo lingüístico un significado diferente al que él mismo le adjudica. Mediante el segundo, un interlocutor no solo es capaz de comprender que el otro adopta otro procedimiento, sino que es capaz, yendo más allá, de ponerse en lugar del otro, de adoptar el procedimiento de su compañero, además del suyo, de adoptar dos procedimientos al mismo tiempo, el suyo y el de su compañero sin que se rompa la atención conjunta.

Diferenciamos, por lo tanto, muy claramente, entre los dos mecanismos. Mediante el primero, el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, un participante desarrolla la conciencia del otro (Duranti, 2010), sin que ello signifique que realiza acción alguna, o lo que es lo mismo, este mecanismo establece la intersubjetividad como “possibility of an understanding, not necessarily its accomplishment (Duranti, 2010, p. 7). Mediante el segundo, el mecanismo de control de reversibilidad, un participante es capaz de adoptar la voz del otro, el papel del otro, poniéndose en su lugar, es decir, se establece la intersubjetividad como “the possibility of exchanging places, of seeing the world from the point of view of the Other” (Duranti, 2010, p. 6) viéndose a sí mismo como objeto desde la perspectiva del otro (Gillespie, 2006; Mead, 1922, 1934/1992).

Los dos mecanismos nos parecen importantes. El mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, según muestran los resultados, se puede decir que es necesario para que se desarrolle la actividad. Si este mecanismo no se despliega, la

actividad puede fracasar o pueden surgir problemas en su desarrollo. En este sentido, su despliegue está en estrecha relación con la puesta en marcha de otros dos mecanismos: el mecanismo de control de la orientación y el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Por su parte, el mecanismo de control de reversibilidad no es necesario para la realización de la actividad (y además es difícil de que se despliegue por parte de los participantes, según muestran los resultados). Su importancia radica, a nuestro entender, en que este mecanismo ejemplifica el máximo nivel de intersubjetividad. Este logro máximo de intersubjetividad se alcanza cuando un participante es capaz de adoptar la perspectiva del otro y de mantener al mismo tiempo su propia perspectiva, los dos procedimientos de resolución de la tarea, señalando al mismo tiempo y desde ambas perspectivas mediante los símbolos adecuados siendo consciente de que desde su propia perspectiva para señalar a un objeto en la tabla tiene que usar un símbolo determinado (por ejemplo, segunda casilla siguiendo una orientación de izquierda a derecha), pero al adoptar el procedimiento de resolución de la tarea de su compañero tiene que señalar mediante otro símbolo para centrar la atención en el mismo objeto (por ejemplo, tercera casilla, siguiendo la orientación contraria, es decir, de derecha a izquierda).

Para entender el alcance del mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas discutiremos su relación con el mecanismo de control de la orientación y con el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Para establecer la relación con el mecanismo de control de la orientación nos referiremos a cómo se despliega en las muestras 1, 3 y 4 en las que se pueden observar sus efectos positivos si se despliega, *in praesentia*, o negativos si no se despliega, *in absentia*.

En las muestras 1 y 3, al principio, los interlocutores adoptan dos procedimientos diferentes de resolución de la tarea sin desarrollar la conciencia de que el otro adopta un procedimiento diferente, lo que hace que cada uno señale hacia un objeto diferente en la tabla mediante el mismo símbolo. Es decir, si hay un conflicto de perspectivas y una falta de atención conjunta es porque no se despliega el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas (*in absentia*). En la muestra 3 este problema se soluciona mediante la puesta en marcha del mecanismo de control de la orientación, gracias al cual un participante le propone al otro la adopción de un procedimiento compartido. La puesta en marcha del mecanismo de control de la orientación se debe, a nuestro entender, a que uno de los participantes, el que propone la adopción de un procedimiento compartido, al desplegar el mecanismo de control de la orientación,

despliega, al mismo tiempo, un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, es decir, es consciente de que el otro interlocutor está adoptando un procedimiento diferente, lo que le impulsa a proponerle a su compañero la adopción de un procedimiento compartido para solucionar el problema. Es decir, en esta muestra, la 3, cuando no se despliega el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, se prolonga el conflicto de perspectivas y cuando se despliega, se favorece la puesta en marcha del mecanismo de control de la orientación y, en consecuencia, el desarrollo exitoso de la actividad.

Sin embargo, este mismo problema de conflicto de perspectivas se soluciona en la muestra 1 de forma muy diferente a como se soluciona en la muestra 3. En la muestra 1, ambas interlocutoras acaban adoptando un procedimiento compartido, pero no porque una se lo proponga a la otra -y por lo tanto sea consciente de que adoptan procedimientos diferentes y despliegue el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas como ocurre en la muestra 3-, sino simplemente porque se alinea con el procedimiento de su compañera por sí misma, sin hacérselo explícito a su compañera. El resultado al problema planteado (el conflicto de perspectivas) se soluciona en ambas muestras adoptando un procedimiento compartido, pero de diferente forma. En la muestra 3 se soluciona mediante el despliegue de un mecanismo de control de la orientación y mediante el despliegue de un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas. En la muestra 1, una participante se alinea con el procedimiento de la otra, sin que sea observable el despliegue de un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas.

En la muestra 4, la ausencia del mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas lleva la actividad al fracaso. En esta muestra un participante despliega un mecanismo de control de orientación (le propone al otro la adopción de un procedimiento compartido: la fragmentación en casillas). El otro participante acepta adoptar el procedimiento (la fragmentación), pero cada uno adopta un tipo de fragmentación diferente sin comprender qué tipo de fragmentación adopta el otro, lo que origina que cada uno señale durante toda la actividad hacia objetos diferentes en la tabla. Es decir, ninguno de los participantes es consciente de que el otro adopta un procedimiento diferente, ya que ninguno despliega el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas al mismo tiempo que se despliega el mecanismo de control de la orientación por parte de uno de ellos, lo que hace que la actividad fracase.

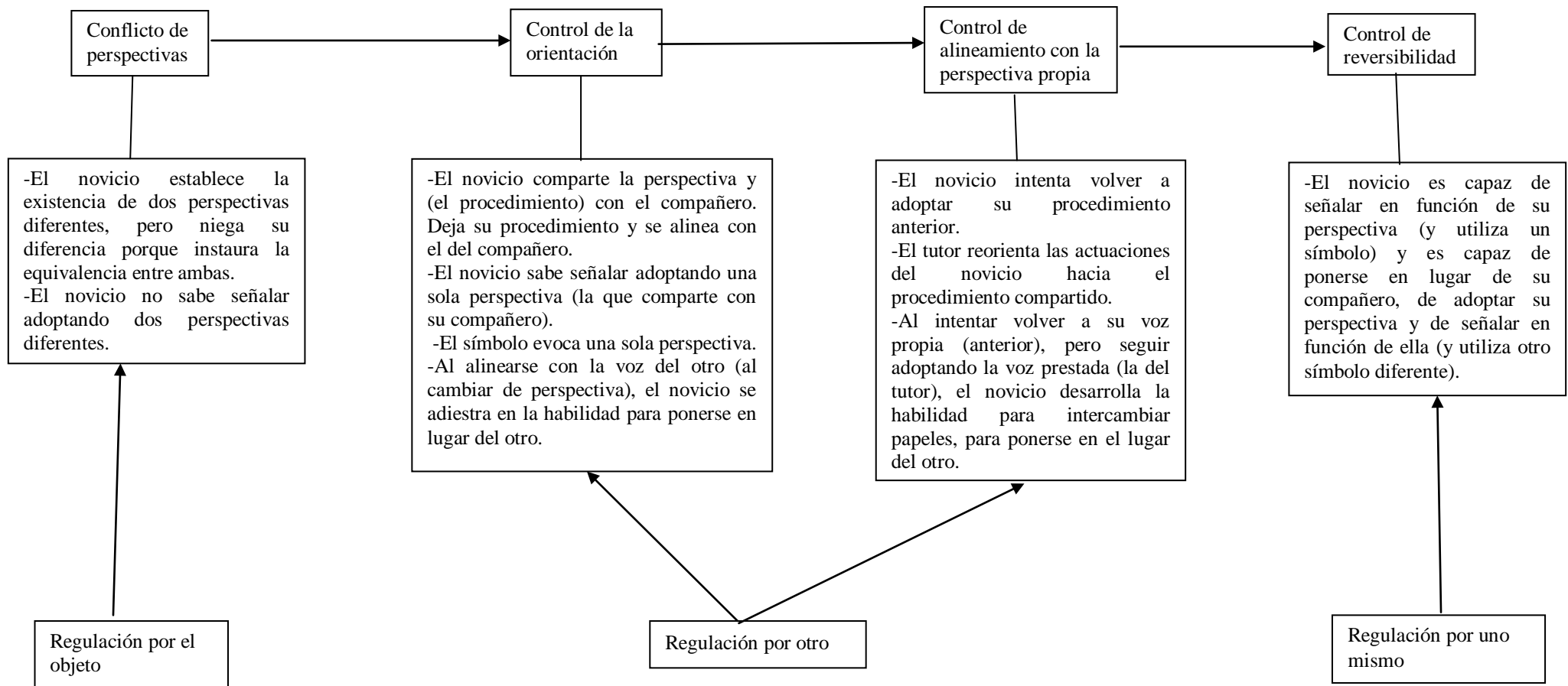
Para entender la relación del mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas con el de alineamiento con la perspectiva propia nos referiremos a la muestra 3. En la muestra 3, si el interlocutor tutor despliega el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia cada vez que el novicio intenta adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea, es porque el tutor es consciente de que el novicio intenta adoptar un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que comparten (su anterior procedimiento), es decir, porque despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas.

En lo que respecta al mecanismo de control de reversibilidad, se despliega en las muestras 2 y 3, pero de dos formas diferentes. En la muestra 2 las interlocutoras despliegan este mecanismo en ELE como una capacidad que ya tienen desarrollada en su lengua materna o segunda. En la muestra 3, por el contrario, el despliegue de este mecanismo en ELE es producto del desarrollo a lo largo de toda la actividad, resultado de un proceso de mediación a través del ELE como artefacto de mediación, consecuencia de la interiorización de la habilidad consistente en adoptar el papel del otro y en comprender la reversibilidad del símbolo.

En la muestra 3, el desarrollo y el proceso de interiorización de esta habilidad transita a través de las tres etapas que propone la teoría sociocultural (regulación por el objeto, regulación por otro y regulación por uno mismo o autorregulación). Entendemos que el mecanismo de control de reversibilidad está en relación con otros dos mecanismos que se despliegan en esta muestra (mecanismo de control de orientación y mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia) y que estos tres mecanismos están en relación con dos de las tres etapas de regulación a las que acabamos de referirnos (regulación por otro y regulación por uno mismo). La relación entre estos tipos de mecanismos y las tres etapas de regulación puede verse si se consulta la figura 5. Los mecanismos de control de orientación y de alineamiento con la perspectiva propia (en esta muestra) tienen relación con la etapa de regulación por otro y el mecanismo de control de reversibilidad está vinculado con la etapa de regulación por uno mismo, en la que el participante que ha creado el conflicto de perspectivas ya ha interiorizado la habilidad para ponerse en lugar del otro sin necesidad de mediación y es capaz de señalar adoptando dos perspectivas contrapuestas, una habilidad que no tenía desarrollada en la etapa de regulación por el objeto. Para entender el desarrollo y progresión del mecanismo de control de reversibilidad, nos referiremos brevemente a cómo se desarrolla a través de las tres etapas de regulación.

Figura 5

Desarrollo del proceso de interiorización del mecanismo de control de reversibilidad a través de las etapas de regulación (regulación por el objeto, regulación por otro y regulación por uno mismo) y su relación con los mecanismos de control de la orientación y de control de alineamiento con la perspectiva propia



Al comienzo de la muestra 3, durante la etapa de regulación por el objeto, el interlocutor 5 origina un conflicto de perspectivas al afirmar que su sentido de orientación es el contrario que el de su compañero y establece una equivalencia entre ambos sentidos de orientación (“mi derecha es tu izquierda”). Siguiendo este procedimiento de resolución de la tarea, al proporcionar y recibir información cuando señala en la tabla, cambia el sentido de orientación, razón por la cual un símbolo (por ejemplo, segunda) adquiere dos significados, uno para cada interlocutor sin que ninguno comprenda el señalamiento del otro y la intención subyacente (el sentido de orientación). Este comportamiento del interlocutor 5, entendemos, ejemplifica su falta de comprensión de la reversibilidad del signo, de la intersubjetividad de los símbolos.

El problema que se plantea durante la etapa de regulación por el objeto es que el interlocutor 5, el novicio, no comprende que los dos participantes puedan adoptar cada uno una perspectiva diferente y señalar en función de ella. Acepta la existencia de dos perspectivas divergentes, pero no sabe señalar en función de ellas. Al hacerlas equivalentes, niega la diferencia y un símbolo adquiere significados divergentes basados en dos perspectivas diferentes. La cuestión es que el novicio no comprende que los símbolos están dotados de perspectiva en el sentido de que representan una forma particular de ver un fenómeno (Tomasello, 1999a: 106-107), no comprende que cada participante puede adoptar una perspectiva diferente sobre el mismo objeto, que los símbolos lingüísticos son usados para dirigir la atención de otro individuo hacia una manera de conceptualizar un fenómeno en oposición a otras posibles formas (Tomasello, 2000: 358-359) y que el mismo referente puede ser señalado de otra forma mediante otro símbolo lingüístico (Tomasello, 2003a: 28). Asimismo, el interlocutor 5 tampoco comprende que los símbolos son intersubjetivos, porque son socialmente compartidos en el sentido de que cada participante comprende la intención que el otro le adjudica al símbolo; es decir, el interlocutor 5 no entiende que cada participante es capaz de comprender no solo su propia perspectiva, sino también la del otro. A su vez, esta capacidad de comprensión de la perspectiva del otro significa también ser capaz de cambiar de papel, de adoptar el papel del otro (Tomasello, 1999a: 100).

El interlocutor 5, el novicio, tampoco comprende la intersubjetividad de los símbolos dentro del acto social de acuerdo con la concepción del interaccionismo simbólico. Según el interaccionismo simbólico (Gillespie, 2006: 19-21; Mead, 1922, 1934/1992: 138), los significantes simbólicos evocan dos o más perspectivas dentro del acto social, y a través de ellos uno puede ser uno mismo y el otro, ser sujeto (Yo) y

objeto para sí mismo (Mí). Y solo adoptando la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo (el mí), uno mismo puede ser objeto para sí mismo, y es entonces cuando los símbolos significantes son intersubjetivos y dialógicos porque siempre integran dos perspectivas diferentes: la del Yo (la perspectiva que tiene uno mismo como sujeto) y la del Mí (al adoptar la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo). De este modo un individuo puede ser uno mismo y el otro a través de los símbolos significantes (Gillespie, 2006; Mead: 1913: 374; Vocate, 1994: 9;).

Es decir, el novicio no comprende que si ambos participantes adoptan perspectivas diferentes y él señala siguiendo una perspectiva de derecha a izquierda (como es el caso) y utiliza el símbolo “segunda”, este símbolo puede tener dos significados: “segunda” siguiendo una perspectiva de derecha a izquierda, la que él adopta, o “segunda”, pero siguiendo una orientación contraria, de izquierda a derecha, la perspectiva de su compañero; no comprende que el significado que él adjudica a “segunda” será comprendido por su compañero solo si su compañero es capaz de ponerse en su lugar, es decir, si es capaz de adoptar su perspectiva (de derecha a izquierda) porque si no se pone en su lugar, “segunda” significa “segunda” pero con un significado contrario, desde una perspectiva de izquierda a derecha. Por último, siguiendo la teoría del acto simbólico, no comprende que el símbolo “segunda” evoca dos perspectivas al mismo tiempo: “segunda” siguiendo una perspectiva de derecha a izquierda (la suya) y “tercera” siguiendo una perspectiva de izquierda a derecha (la de su compañero).

La comprensión de la intersubjetividad de los símbolos y la habilidad para ponerse en el lugar del otro la interioriza el novicio gracias a la mediación a través de la etapa de regulación por otro en la que se despliegan los mecanismos de control de orientación (su compañero le propone un procedimiento compartido con el que se alinea: el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro) y el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia mediante el cual su compañero, el interlocutor 6, cuando el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea (el sentido de orientación de uno es el contrario que el del otro), reorienta sus actuaciones hacia el procedimiento que ambos comparten (el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro). En la etapa de regulación por otro el novicio interioriza dos habilidades. Por una parte, al compartir el procedimiento de resolución de la tarea propuesto por su compañero (el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro), no cambia su sentido de la orientación (su perspectiva) al

señalar, como hacía anteriormente en la etapa de regulación por el objeto. Al compartir la perspectiva con su compañero, ambos adjudican el mismo significado al símbolo para referirse a un objeto. Es decir, interioriza la habilidad para compartir el significado de los símbolos señalando desde una sola perspectiva. El símbolo evoca una sola perspectiva, un solo significado (compartido).

Además, durante la etapa de regulación por otro, el novicio adquiere otra habilidad: la de ponerse en lugar del otro. Entendemos que el despliegue de los dos mecanismos a los que acabamos de referirnos (de control de orientación y el de alineamiento) facilita el desarrollo de la habilidad para ponerse en el lugar del otro, es decir, facilita el despliegue del mecanismo de control de reversibilidad que tendrá lugar en la futura etapa de autorregulación. Téngase en cuenta que cuando su compañero, el interlocutor 6, el tutor, despliega un mecanismo de control de orientación, el novicio, el interlocutor 5, se alinea con el procedimiento del otro, adopta la voz del otro, la del tutor, es decir, cambia de procedimiento, aprende a cambiar de papel. Este cambio de papel supone un “entrenamiento” en la habilidad para ponerse en el lugar del otro. Además, posteriormente, después de alinearse con el procedimiento de resolución de la tarea del otro, del compañero (del tutor), intentará volver a adoptar su procedimiento anterior y el tutor lo reorientará hacia el procedimiento compartido. Es decir, durante el despliegue de este mecanismo sigue llevando a cabo ese “adiestramiento” en la habilidad para cambiar de papel, porque adopta su voz anterior y la actual (la prestada), la del otro; realiza movimientos entre dos voces (la suya propia y la prestada), se adiestra en adoptar dos voces, en cambiar de perspectiva, de rol.

Durante la etapa de autorregulación, al final de la muestra, el novicio, el mismo que ha creado el problema, despliega un mecanismo de control de reversibilidad (que a nosotros nos parece el nivel máximo de intersubjetividad). El despliegue de este mecanismo supone el dominio por uno mismo, sin necesidad de mediación, de la habilidad para adoptar dos perspectivas diferentes y de señalar en función de dos orientaciones diferentes poniéndose en lugar del otro (“mi segunda a la derecha es tu tercera a la izquierda”). El despliegue de este mecanismo supone el dominio de la habilidad para comprender la reversibilidad del símbolo. El participante que ha originado el problema, que ha creado el conflicto de perspectivas, es capaz de entender, al final de la actividad, que para señalar un objeto se pueden adoptar dos perspectivas, tal y como propone el interaccionismo simbólico, la de uno mismo (el Yo) y otra diferente (el Mí), pero utilizando un símbolo diferente desde cada perspectiva. Es decir,

es capaz de adoptar su propia perspectiva, de derecha a izquierda (“mi segunda a la derecha”) (el Yo), siendo capaz de actuar como sujeto (Mead, 1922, Gillespie, 2006), y, al mismo tiempo, es capaz de adoptar la perspectiva contraria (“...es tu tercera a la izquierda”) (el Mí), es capaz de ponerse en lugar del otro, puede verse a sí mismo desde la perspectiva del otro, como objeto. En definitiva, gracias a la mediación, el novicio ha pasado de no saber señalar, ni de saber señalar adoptando dos perspectivas (la suya y otra diferente) en la etapa de regulación por el objeto a saber señalar, a interiorizar la habilidad para señalar adoptando una perspectiva, la suya, su yo (mi segunda a la derecha) y la contraria su mí, la perspectiva del otro (“tu tercera a la izquierda”).

6.3 Mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia

Respecto a la tercera área en la que centramos la discusión (que hace referencia al mecanismo mediante el cual, dentro de la ZDP, un participante, mediante el ELE como artefacto de mediación, reorienta las actuaciones del otro participante hacia el procedimiento que ambos comparten y del que uno de ellos intenta alejarse). Los datos confirman la conceptualización que hemos formulado sobre este mecanismo (véase apartado 1. 5. 2. 9) aunque nos gustaría poner de relieve las condiciones en las que este mecanismo se despliega en las diferentes muestras, su relación con otros mecanismos, así como su relevancia en relación con la puesta en marcha de la ZDP.

La conceptualización de este mecanismo nos ayuda a comprender mejor el funcionamiento de la ZDP en el desarrollo de una determinada habilidad durante la realización de una actividad de vacío de información en ELE, como es la habilidad para centrar la atención de forma conjunta por parte de los dos participantes en la adopción de un procedimiento compartido para solucionar la tarea. El mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia está en relación con el mecanismo de control de la orientación y, anteriormente, siguiendo una secuencia temporal, con un problema que dificulta la realización de la actividad, como es la falta de atención conjunta y de intersubjetividad. La secuencia temporal en la que se desarrolla tanto el problema como los mecanismos a los que acabamos de hacer referencia (tal y como se muestra en la figura 6) es: problema → despliegue del mecanismo de control de orientación → despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Estos dos mecanismos y el problema que los origina están en relación con dos de las etapas de regulación que propone la teoría sociocultural. El problema que tiene lugar al principio

de la muestra lo situamos en la etapa de regulación por el objeto, aquella en la que el participante no tiene ningún control sobre el entorno, sino que es controlado por el propio entorno. El mecanismo de control de la orientación y el de alineamiento con la perspectiva propia los situamos dentro de la etapa de regulación por otro (como puede verse en la figura 6) dentro de las tres etapas que propone la teoría sociocultural para caracterizar la regulación (regulación por el objeto, regulación por otro y regulación por uno mismo) (Luria y Yudovich, 1972, cit. por Lantolf y Thorne, 2006b: 199; Lantolf et al., 2015: 211), es decir, aquella etapa en la que la actuación de un individuo está regulada por otro y mediada por una herramienta psicológica, el ELE en el caso que nos ocupa, una etapa a través de la cual el novicio interioriza una habilidad concreta dentro de la ZDP (Lantolf y Appel, 1994), en nuestro estudio la habilidad para centrar la atención de forma conjunta en un procedimiento de resolución de la tarea.

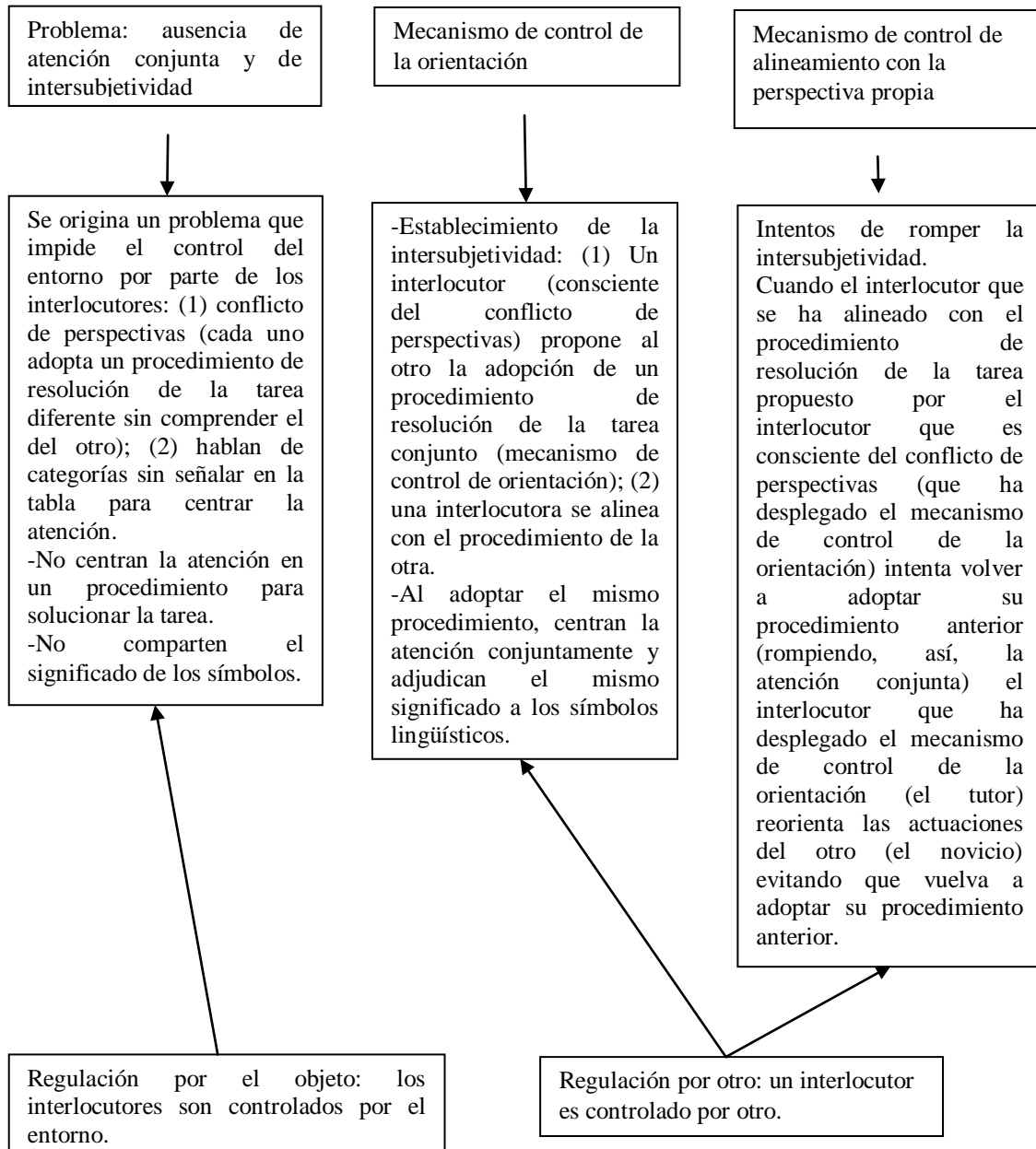
El mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia en las tres muestras en la que se despliega (1, 3 y 4) reviste características comunes independientemente de la particularidad de cada caso y a ellas nos vamos a referir.

En las tres muestras en las que se despliega este mecanismo se ha producido previamente -justo al comienzo de la actividad- un problema, como es la falta de atención conjunta. En una de las muestras (en la 4) la falta de atención conjunta se debe a que los interlocutores hablan de categorías sin que ninguno de ellos las señale en ningún momento en la tabla. En las muestras 1 y 3 la falta de atención conjunta se debe a un conflicto de perspectivas originado por uno de los dos participantes quien adopta la premisa de que su sentido de la orientación es el contrario que el de su compañero, y cuando proporciona y recibe información cambia su sentido de orientación al señalar, razón por la cual ambos señalan mediante el mismo símbolo hacia objetos diferentes en la tabla (no centran la atención conjuntamente) y cada uno adjudica un significado diferente al mismo símbolo lingüístico en función del procedimiento de resolución de la tarea que adopta (no comparten el significado de los símbolos ni el procedimiento de resolución de la tarea). Este conflicto implica también una ausencia de intersubjetividad entendida como la adopción de un procedimiento de resolución de la tarea compartido (Brooks y Donato, 1994) o una misma definición de la situación (Wertsch, 1985) (ya que cada uno adopta un procedimiento diferente al que adopta el otro), y entendida también como falta de comprensión de las intenciones del otro (Sidnell, 2015; Tomasello, 2014; Tomasello et al., 2005; van Compernelle, 2015), ya que ninguno de los dos interlocutores comprende las intenciones subyacentes a los símbolos con los que

señala su compañero (puesto que cada uno adopta una perspectiva o un procedimiento diferente sin comprender el que adopta el otro). El problema en la muestra 4 es de otra índole. No hay un conflicto de perspectivas o procedimientos ya que ambos participantes siguen un mismo procedimiento (la división en categorías sin señalar), sin embargo, este procedimiento les impide, igualmente, el control del entorno. Lo que caracteriza por igual a las tres muestras es que cuando los participantes tienen este problema de falta de atención conjunta y de intersubjetividad (en cuanto al procedimiento y a los símbolos), están controlados por el entorno ya que no poseen la habilidad para compartir un procedimiento para solucionar la tarea ni la habilidad para señalar adecuadamente mediante símbolos, por lo que situamos estas actuaciones en la etapa de regulación por el objeto.

Figura 6

Relación entre conflicto de perspectivas, mecanismo de control de orientación y mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia y las etapas de regulación por el objeto y de regulación por otro



En dos de las muestras, en la 3 y en la 4, el interlocutor que no origina el problema propone al que lo ha originado la adopción de un procedimiento compartido para solucionar la tarea desplegando, así, un procedimiento de control de la orientación. Por contra, en la muestra 1, no existe una propuesta explícita por parte de la interlocutora

que no ha originado el problema, sino que la interlocutora que ha originado el problema se alinea por sí misma con el procedimiento que adopta su compañera sin que haya mediación explícita de por medio. Sin embargo, el proceso es el mismo en las tres muestras: un interlocutor adopta el procedimiento del otro, compartiendo la intencionalidad y estableciéndose, así, la intersubjetividad (Adair-Hauck y Donato, 1994; Brooks y Donato, 1994; de Guerrero y Villamil, 2000; Platt y Donato, 1994; Rommetveit, 1979a; Villamil y de Guerrero, 2006).

Durante un tiempo, los dos participantes comparten el procedimiento, pero poco después, el interlocutor que ha originado el problema y que se ha alineado con el procedimiento del otro -bien porque se lo ha propuesto su compañero a través de la mediación explícita gracias al mecanismo de control de orientación, o bien por propia iniciativa en lo que podemos considerar mediación implícita (Daniels, 2015: 38-39; Wertsch, 2007, van Compernelle, 2015: 10)- intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea. Entonces, el interlocutor que ha propuesto la adopción de un procedimiento compartido o con el que se ha alineado el otro despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Mediante este mecanismo, el interlocutor que lo despliega reorienta las actuaciones del otro hacia el procedimiento compartido, del que uno de ellos intenta alejarse para romper la atención conjunta y la intersubjetividad alcanzadas. Es decir, el interlocutor que previamente ha desplegado el mecanismo de control de orientación o con el que se ha alineado el otro asume el control de la tarea, dirige la atención del otro, del que ha originado el problema. Desde este momento, cada interlocutor adopta un papel: el que ha propuesto el procedimiento compartido se convierte en tutor y el que se ha alineado con el procedimiento del otro se convierte en novicio (estos dos roles se pueden ver reflejados en la tabla 20). Puesto que el comportamiento del interlocutor que ha originado el problema (el novicio) es controlado por el otro (el tutor) mediante el ELE al desplegar el mecanismo de control de orientación y el de alineamiento con la perspectiva propia, incluimos ambos mecanismos de control en la etapa de regulación por otro (como puede verse en la figura 6).

Tabla 20

Funciones del novicio y del tutor en relación con el despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia

Novicio	Tutor
Origina un problema (un conflicto de perspectivas...).	Ayuda a solucionar el problema proponiendo un procedimiento compartido para solucionar la tarea (despliega el mecanismo de control de la orientación).
Al principio no tiene conciencia del otro, pero la aumenta de forma progresiva.	Tiene una mayor conciencia del otro (puede desplegar un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas), lo que le impulsa a desplegar el mecanismo de control de orientación.
Intenta volver a su anterior procedimiento de resolución de la tarea.	Reorienta las actuaciones del novicio hacia el procedimiento compartido gracias al despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia cada vez que el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior.
Intentos desestabilizadores de la estructura de atención conjunta, de la intersubjetividad (procedimiento compartido).	Estabiliza la intersubjetividad (el procedimiento compartido) gracias al despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia.
Se originan en él dos voces y un diálogo interno entre ambas: su voz anterior (su procedimiento anterior de resolución de la tarea) y la voz prestada, la voz del tutor, con la que se ha alineado (el procedimiento propuesto por el tutor).	Despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas (que le alerta de que el novicio intenta adoptar su voz anterior) que facilita el despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia.

Un proceso que fundamenta el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia es la toma de conciencia del tutor, la conciencia de que el otro (el novicio) intenta adoptar un procedimiento, una perspectiva diferente a la que comparten. El tutor, cada vez que el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento de resolución de la tarea anterior, al desplegar el mecanismo de alineamiento, desarrolla la conciencia de que el novicio intenta adoptar un procedimiento diferente al que ambos comparten, es decir, despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, y es, precisamente, el desarrollo de esta conciencia del otro lo que impulsa el despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Sin la conciencia de que el otro (el novicio) intenta adoptar otro procedimiento, entendemos que no es posible que se despliegue el mecanismo de control de alineamiento. Y es

entonces, al ser consciente de que el novicio intenta desplegar un procedimiento diferente al que comparten, cuando el tutor reorienta al novicio hacia el procedimiento compartido evitando que vuelva a adoptar su anterior procedimiento.

Si la toma de conciencia del otro caracteriza el comportamiento del tutor (una toma de conciencia que se extiende progresivamente al novicio gracias a la mediación) el proceso que distingue la actuación del novicio durante el despliegue del mecanismo de control de alineamiento es que en su interior se originan dos voces, tal y como propone la teoría de la mente dialógica (Bakhtin, 1981, 1984, 1986; Fernyhough, 1996; 2008): su voz o procedimiento anterior (al que intenta volver) y la voz prestada (el procedimiento que le ha propuesto adoptar el tutor o con el que se ha alineado por sí mismo, como ocurre en la muestra 1). Durante el despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia se establece un diálogo interno dentro del novicio entre esas dos voces, un diálogo interno que se exterioriza cada vez que el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior, su voz anterior. Este proceso de interiorización de la voz del otro, que tiene lugar a través de la etapa de regulación por otro, finaliza cuando el novicio adopta definitivamente la voz del otro, la voz prestada (el procedimiento de resolución de la tarea del otro, el del tutor), que en las muestras 1 y 3 se puede definir como “el sentido de la orientación de uno es el mismo que el del otro”, algo que tiene lugar de forma exitosa en las muestras 1 y 3 y no así en la muestra 4. Durante el despliegue del mecanismo de control de alineamiento, se exterioriza el diálogo interno entre las dos voces dentro del novicio y gracias a la mediación proporcionada por este mecanismo, el novicio interioriza la voz del otro, la voz prestada, la voz del tutor. El conflicto entre las dos voces (ideologías en término de Bakhtin) se soluciona cuando el novicio interioriza, adopta, la voz del tutor, cuando se alinea definitivamente con su procedimiento. Es entonces cuando ambos, al compartir el procedimiento y señalar adoptando el mismo sentido de la orientación, adjudican el mismo significado a los símbolos para señalar compartiendo, de este modo, el significado de los símbolos.

Una función importante del mecanismo que nos ocupa es que mantiene la intersubjetividad lograda con anterioridad -entendida como la adopción de un procedimiento compartido de resolución de la tarea (Brooks y Donato, 1994; Wertsch, 1985)-. Es decir, el mecanismo de control de alineamiento estabiliza la intersubjetividad, el procedimiento compartido, frente a los intentos desestabilizadores del novicio cada vez que este intenta volver a adoptar su anterior procedimiento. Estos

intentos por parte del novicio de romper la intersubjetividad ejemplifican la inestabilidad en la adopción por parte del novicio del procedimiento compartido, la fragilidad de la intersubjetividad alcanzada y la dificultad por parte de ambos de establecer una estructuración conjunta en torno a un procedimiento compartido, lo cual da una mayor relevancia al despliegue del mecanismo de alineamiento cuando tiene éxito.

Por último, quisiéramos poner énfasis en una aportación, a nuestro entender, de este mecanismo a la hora de aclarar cómo funciona la ZDP, como es el hecho de que el despliegue de este mecanismo dentro de la ZDP ayuda a delimitar la frontera entre los dos niveles de desarrollo que se pueden diferenciar en la ZDP. Asumiendo la definición de la ZDP (Vygotsky, 1978: 86) como la distancia entre lo que un aprendiz puede hacer por sí mismo de forma independiente, equivalente a su estado actual de desarrollo, y lo que puede hacer en colaboración con uno más competente, equivalente a su estado potencial de desarrollo, entendemos que el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia ayuda a definir la frontera a partir de la cual se pueden observar y medir los dos tipos de desarrollo: el actual y el potencial. Entendemos que el nivel “actual” de desarrollo por parte del novicio en las muestras analizadas habría que situarlo en la etapa de regulación por el objeto (cuando uno de los participantes crea un problema) y que desde el momento en que hay mediación y ayuda del experto -es decir, a partir del despliegue del mecanismo de control de la orientación y, posteriormente, cuando se despliega el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia- estaríamos ante el nivel “potencial” de desarrollo. Es decir, la adopción de un procedimiento compartido cuando evidencia inestabilidad (no cuando es exitoso) y las vueltas atrás por parte del novicio que desencadenan el despliegue del mecanismo de control de alineamiento formarían parte del nivel actual. Las “vueltas atrás” del novicio para adoptar su voz anterior lo que consiguen es hacer aflorar el nivel de desarrollo “actual” del novicio, el que se manifestaba al comienzo de la actividad, antes de compartir el procedimiento con su compañero. De este modo, el despliegue del mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia deja claros los dos niveles de desarrollo: el “actual” (lo que era capaz de hacer el novicio por sí mismo sin la ayuda del experto, como es crear un conflicto de perspectivas) y el nivel potencial (lo que es capaz de hacer el novicio con la ayuda mediada, es decir, adoptar un procedimiento compartido). En la tabla 21 podemos ver el nivel actual y potencial de desarrollo de la

habilidad correspondiente en las tres muestras en las que se despliega el mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia.

Tabla 21

Relación del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia con los niveles actual y potencial de desarrollo.

Muestra	Nivel actual de desarrollo: ¿Qué es capaz de hacer el novicio por sí mismo?	Nivel potencial de desarrollo: ¿Qué es capaz de hacer el novicio con la ayuda de un compañero más capaz?	Ayudas del compañero más capaz o tutor para que el menos capaz alcance un nivel potencial de desarrollo
1	La novicia, basándose en la premisa de que su sentido de orientación es el contrario que el de su compañera, cambia, sin hacérselo explícito a su compañera, el sentido de la orientación, adjudicando a los símbolos un significado contrario al que les adjudica su compañera.	Desarrolla la habilidad para compartir un procedimiento con su compañera basado en el mismo sentido de la orientación. En función del procedimiento compartido adjudica el mismo significado que su compañera a los símbolos.	El compañero más capaz propone al menos capaz compartir el procedimiento (al adoptar el mismo procedimiento, adjudican el mismo significado a los símbolos para señalar en la tabla) (despliegue del mecanismo de control de orientación por parte del compañero más capaz)
3	El novicio, basándose en la premisa de que su sentido de orientación es el contrario que el de su compañero, explícitamente, cambia el sentido de orientación cuando señala adjudicando a los símbolos un significado diferente al que adjudica su compañero.	Desarrolla la habilidad para comprender que el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro; habilidad para señalar de forma conjunta adoptando la misma perspectiva que el compañero.	La compañera menos capaz adopta por sí misma el procedimiento de la compañera más capaz. El compañero más capaz reorienta las actuaciones del menos capaz hacia el procedimiento compartido cada vez que el menos capaz intenta volver a adoptar su procedimiento anterior (despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia).
4	El novicio habla de categorías en la tabla sin señalar ni establecer ninguna perspectiva.	Habilidad para compartir el procedimiento con el compañero (la fragmentación en casillas).	

6.4 Señalamiento

En lo que respecta a la cuarta área en la que centramos la discusión, que se refiere a cómo los interlocutores centran la atención conjuntamente mediante el señalamiento, hay que decir que los datos corroboran la conceptualización de este mecanismo y las premisas en las que lo hemos fundamentado (Enfield, 2008; Tomasello, 2003b). Es decir, el señalamiento es un mecanismo que permite dirigir por parte de un interlocutor la atención del otro de forma conjunta hacia un objeto en la tabla. La atención se dirige mediante el señalamiento a través de los símbolos lingüísticos que son convenciones sociales que implican dirigir la atención de una forma específica llevando a cabo una “toma de perspectiva” (Tomasello, y Racockzy, 2003: 128). Es decir, los símbolos lingüísticos son usados para dirigir la atención de otros individuos hacia una particular forma de conceptualizar un fenómeno en oposición a otras formas dependiendo del contexto comunicativo (Tomasello, 2000: 358), dicho de otro modo, están dotados de perspectiva. Pero no basta con señalar para crear estructuras o formatos de atención conjunta mediante el señalamiento, ya que el señalamiento puede indicar perspectivas diferentes sobre la misma situación perceptual (Tomasello et al., 2007: 706-707). Además de señalar, es necesario que se cree un contexto compartido o terreno común (Clark, 1986 y Sperber y Wilson, 1996, cit. por Tomasello et al., 2007: 706-707). Este terreno común o estructura de atención conjunta dentro del cual el señalamiento adquiere un significado es por necesidad común o conjunto, es decir, los participantes saben que se refieren al mismo objeto. Dicho de otro modo, para identificar el referente tiene que haber un conocimiento compartido entre los dos participantes. Pero además de identificar el referente, cuando un participante señala, el otro debe reconocer, inferir la intencionalidad del que señala (Grice, 1976, cit. por Tomasello et al., 2007: 707). Es decir, lo que también corroboran los datos es la importancia, o más bien la necesidad, de que el señalamiento sea “reconocido” (Sidnell, 2015; Tomasello et al., 2007) o “comprendido” por el otro participante para que ambos interlocutores sepan que se están refiriendo al mismo objeto. Lo que el oyente reconoce es la posición, la perspectiva del compañero subyacente al señalamiento, y nosotros añadimos en este estudio que lo que se reconoce es el procedimiento de resolución de la tarea incrustado en la adjudicación de un significado a un símbolo a través del que se explicita el señalamiento.

Los datos corroboran que sin señalamiento no se establece la atención conjunta si prestamos atención a lo que ocurre al comienzo de la muestra 4 en la que ningún participante señala hacia ningún objeto en la tabla (hablan de categorías, sin señalar), razón por la cual no establecen la atención conjunta ni la referencia. En la muestra 4 se puede hablar, en este sentido, de ausencia de señalamiento. Siguiendo con este hilo argumentativo, podemos hablar de “gradación” del señalamiento dependiendo de cómo se despliega en las cinco muestras asumiendo dos parámetros (señalamiento en ausencia o en presencia y reconocimiento del señalamiento por parte del oyente) para evaluar la progresión del mecanismo, que puede ir de la ausencia, como ocurre en la muestra 4, pasando por lo que podemos denominar señalamiento no comprendido (en el que hay señalamiento, aunque el oyente no reconoce la intencionalidad subyacente al señalamiento del hablante) hasta el señalamiento comprendido, en el que el oyente reconoce la intencionalidad subyacente al señalamiento del hablante. Estos tipos de señalamiento pueden verse en la tabla 22.

Tabla 22

Tipos de señalamiento

Muestra	Ubicación en la muestra		Tipo de señalamiento	Alcance
4	Al comienzo		Ausencia de señalamiento	Sin señalar no se establece la atención conjunta.
1-3-4	1	Al comienzo, durante el conflicto de perspectivas.	Señalamiento no comprendido.	Falta de reconocimiento por parte del oyente de la intencionalidad incrustada en el señalamiento del hablante (en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea) que es diferente a la del propio oyente.
		Cuando las dos interlocutoras tienen estados de atención diferentes.		
	3	Al comienzo, durante el conflicto de perspectivas.		
	4	Durante toda la muestra cuando han adoptado el mismo procedimiento (división en categorías), pero cada uno adopta una fragmentación diferente sin comprender la fragmentación del otro.		

muestras 1 y 3 cuando se establece un conflicto de perspectivas, en la muestra 1 cuando cada interlocutora tiene un estado de atención diferente al de la otra y las dos señalan hacia objetos diferentes mediante el mismo símbolo y en la muestra 4 cuando ambos interlocutores adoptan un mismo procedimiento (la fragmentación en lugar de la división en categorías), pero cada uno adopta un tipo diferente de fragmentación sin hacerlo explícito y ninguno de los dos comprende el tipo de fragmentación (la intencionalidad) que subyace en el señalamiento del otro, razón por la cual señalan mediante el mismo símbolo hacia objetos diferentes en la tabla.

El señalamiento comprendido y compartido es observable cuando los participantes han establecido la intersubjetividad entendida como la adopción de un procedimiento compartido (Brooks y Donato, 1994) o la misma definición de la situación (Wertsch, 1985). Adoptando un mismo procedimiento basado en un mismo sentido de la orientación, el señalamiento es compartido (ya que señalan adjudicando el mismo significado al mismo símbolo al adoptar el mismo sentido de la orientación) y es comprendido en mayor o menor medida durante la interacción. Este señalamiento tiene lugar en las muestras 1 y 3 una vez que los participantes han establecido un procedimiento compartido de resolución de la tarea (en la muestra 3 porque uno de ellos despliega un mecanismo de control de la orientación y en la 1 porque una interlocutora se alinea con el procedimiento de la otra). En las muestras 1 y 3 el señalamiento es compartido, pero es más cuestionable que sea comprendido por ambos interlocutores durante todos los intercambios comunicativos. Hay que tener en cuenta que en estos dos casos un participante “se alinea” con el procedimiento del otro y ese alineamiento puede ser “no consciente” ya que el alineamiento con el procedimiento del otro se produce porque uno acepta el procedimiento del otro y eso manifiesta una menor conciencia del otro por parte del que se alinea, al menos, al principio del alineamiento. Es decir, en aquellas muestras en las que se produce una asimetría cognitiva durante la etapa de regulación por otro, hay un participante que tiene mayor comprensión del señalamiento compartido (el tutor) que el otro (el novicio) (al menos al principio de la etapa de regulación del otro), mientras que en aquellas en las que se da una simetría cognitiva (la 2 y la 5), entendemos que ambos participantes (gracias al despliegue de mecanismos de control) comparten y comprenden el señalamiento. Además, este tipo de señalamiento (comprendido y compartido) tiene lugar en las muestras 1 y 3 durante el proceso evaluativo. Al evaluar las actuaciones anteriores, los participantes clarifican los malentendidos que han tenido lugar respecto de la orientación y al adoptar un

procedimiento compartido, al final de la actividad, durante el proceso evaluativo señalan adjudicando un mismo significado al mismo símbolo.

En las muestras 2 y 5 el señalamiento es compartido y comprendido, pero también comprendido y no compartido. El señalamiento en estas dos muestras lo inscribimos en lo que hemos denominado *anclaje*. En estas dos muestras los interlocutores señalan su propia perspectiva y la del otro de forma permanente y exhaustiva con el fin de no dar por sobrentendido ningún parámetro (tipo de fragmentación, sentido de orientación, número de casilla dentro de una fila) y no dar lugar, de este modo, a malentendidos sobre la perspectiva que adopta cada uno que lleven a crear conflictos de perspectivas.

En las muestras dos y cinco el señalamiento es comprendido y compartido porque los participantes señalan compartiendo el significado que adjudican a un símbolo mediante el que señalan (sobre todo en la muestra 5). Los datos muestran, además, sobre todo en la muestra 2, y en menor medida en la 5, que los participantes pueden comprender el señalamiento del otro sin compartir la misma perspectiva o procedimiento de resolución de la tarea que subyace en el símbolo mediante el que señala. Es entonces cuando podemos hablar de señalamiento comprendido y no compartido. Es decir, que un participante puede señalar mediante un símbolo al que le adjudica un significado (una intencionalidad), y el oyente puede reconocer la intencionalidad subyacente a ese símbolo, aunque adopte una perspectiva diferente a la de su compañero, aunque no comparta la perspectiva del compañero. Este señalamiento se produce cuando los interlocutores desarrollan una gran conciencia del otro, cuando son capaces de desplegar el mecanismo de control de reversibilidad y, por lo tanto, son capaces de ponerse en lugar del otro, adoptar la perspectiva del otro y comprender o reconocer ese señalamiento desplegado desde una perspectiva diferente a la que él adopta.

6. 5 Mecanismos de control de la perspectiva del otro: peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones y control de las palabras del otro

Durante el desarrollo de la actividad (de principio a fin y en relación con diversos procesos cognitivos y con otros mecanismos de control) los participantes despliegan una serie de mecanismos mediante los cuales clarifican, verifican,

consolidan la comprensión y evalúan el significado que adjudican a los símbolos lingüísticos en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea. Estos mecanismos son peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones y control de las palabras del otro.

Lo que une a estos mecanismos es su función: el control o regulación de la perspectiva que adopta el otro, incrustada en los símbolos mediante los que señalan, sea dicha perspectiva compartida o no. Pero hay diferencias entre los mecanismos que hemos incluido en el control de la perspectiva del otro. Las peticiones de clarificación tienen como objetivo clarificar el significado adjudicado por el otro participante a los símbolos lingüísticos y, por ende, clarificar la perspectiva del otro que subyace en esos símbolos (basada en la adopción de un procedimiento de resolución de la tarea que se origina en un determinado sentido de la orientación, de derecha a izquierda o de izquierda a derecha si se trata de una fragmentación horizontal o de arriba abajo si se lleva a cabo una fragmentación vertical). Mientras que las verificaciones de confirmación y el control de las palabras del otro, tienen un carácter evaluativo. Y, a su vez, entre estos dos últimos mecanismos establecemos diferencias de las que hablaremos más adelante.

Para reflexionar acerca de las peticiones de clarificación, discutiremos su despliegue en relación con su ubicación en el desarrollo de la actividad (en función de si se despliegan al comienzo de la actividad durante el conflicto de perspectivas durante la etapa de regulación por el objeto o, posteriormente, durante la etapa de regulación por otro) y su relación con otros mecanismos de control y con procesos cognitivos. En primer término, podemos establecer diferencias de gradación que van desde su ausencia total hasta su inclusión en lo que hemos denominado “anclaje”. En la muestra 4, al comienzo de la actividad, cuando hablan de categorías sin señalarlas en la tabla, los participantes no despliegan ninguna petición de clarificación (ausencia total) ni tampoco ningún otro tipo de mecanismo de control. En esta misma muestra, en la 4, las peticiones de clarificación son escasas y las pocas que se despliegan durante el conflicto de perspectivas, fracasan, son ineficaces. Tanto en el conflicto de perspectivas que tiene lugar durante casi toda la muestra 4, como en el que tiene lugar al comienzo de las muestras 1 y 3, las peticiones de clarificación no tienen éxito. En las muestras 1 y 3, durante el conflicto de perspectivas, cuando un interlocutor le pide al otro clarificación sobre el significado de un símbolo, el otro interlocutor le proporciona información falsa porque cambia el sentido de orientación y al hacerlo, cambia el significado que adjudica

al símbolo lingüístico, razón por la cual la petición de clarificación fracasa. En la muestra 4, cuando un interlocutor pide clarificación sobre un símbolo, el otro le ofrece información falsa porque ha adjudicado un significado diferente al mismo símbolo sin comprender el significado que le ha adjudicado su compañero ya que cada uno ha adoptado un sentido de la orientación diferente (un tipo de fragmentación) sin comprender el que ha adoptado el otro. En las tres muestras, en la 1, en la 3 y en la 4, durante el conflicto de perspectivas, cada participante adjudica un significado a un símbolo sin comprender el significado que le adjudica el otro, es decir, no comprenden sus intenciones mutuas incrustadas en los símbolos, no establecen la intersubjetividad entendida como comprensión mutua de las intenciones (Batlle, 2015; Sidnell, 2015; Tomasello, 2014; Tomasello et al., 2005; van Compernelle, 2015). Sin embargo, cuando los dos interlocutores adoptan el mismo procedimiento de resolución de la tarea (el mismo sentido de la orientación) en las muestras 1 y 3 durante la etapa de regulación por otro -bien desplegando un mecanismo de control de orientación o bien porque uno de los participantes se alinea con el procedimiento del otro-, las peticiones de clarificación son exitosas. Como los interlocutores comparten el mismo procedimiento de resolución de la tarea basado en un mismo sentido de la orientación, adjudican el mismo significado a un símbolo basándose en ese mismo sentido de la orientación. En este caso, cuando un interlocutor le pide al otro clarificación sobre el significado de un símbolo, la clarificación proporcionada es exitosa porque ambos comparten el significado del símbolo, ambos le adjudican el mismo significado al mismo símbolo. Las peticiones de clarificación (y lo hacemos extensivo al resto de mecanismos de control del otro que incluimos en este apartado), una vez establecido un procedimiento compartido, tienen como objetivo mantener ese procedimiento compartido establecido anteriormente, después del conflicto de perspectivas. Dicho de otro modo, las peticiones de clarificación tienen como objetivo mantener la intersubjetividad entendida como la adopción del mismo procedimiento de resolución de la tarea (Brooks y Donato, 1994), como el establecimiento de un mundo socialmente compartido (Rommetveit, 1979a), como una representación, imagen mental de la situación u orientación compartida (Platt y Donato, 1994), como la misma definición de la situación (Wertsch, 1985) o como un estado de coincidencia de subjetividades individuales o prolepsis (Rommetveit, 1979a, 1985). El objetivo de las peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación y repeticiones en las muestras 1 y 3, una vez establecido un procedimiento compartido,

consiste en “estabilizar” la intersubjetividad alcanzada después del conflicto de perspectivas.

Hay que añadir, además, que en las muestras 1 y 3 la función de las peticiones de clarificación cambia durante el proceso evaluativo. No consiste en estabilizar el procedimiento de resolución de la tarea ya adoptado por ambos participantes durante la etapa de regulación por otro (cuando comparten el procedimiento). Consiste en comprender, al revisar las actuaciones anteriores, la perspectiva que ha adoptado cada uno, aunque sea diferente, y para ello desarrollan la habilidad para comprender que el otro ha podido adoptar, durante el desarrollo de la actividad, una perspectiva diferente a la de uno mismo. Téngase en cuenta que en estas dos muestras se ha pasado de una etapa de regulación por el objeto, en la que el interlocutor novicio no tenía desarrollada la habilidad para comprender que el otro puede adoptar una perspectiva diferente a la suya, a otra etapa (de regulación por otro) en la que gracias a la ayuda mediada, el novicio ha interiorizado la habilidad para compartir el significado de los símbolos y para comprender que el otro participante puede adoptar una perspectiva diferente a suya. Es precisamente la interiorización de esta segunda habilidad lo que cambia la función de las peticiones de clarificación durante el proceso evaluativo. En el proceso evaluativo, los interlocutores (incluido el novicio) clarifican el significado que han adjudicado anteriormente a un símbolo, aunque haya adjudicado cada interlocutor un significado diferente al mismo símbolo lingüístico (al comienzo, durante el conflicto de perspectivas). Para que tenga lugar este tipo de clarificación, es necesario que cada interlocutor comprenda que el otro ha adjudicado anteriormente un significado diferente al mismo símbolo, que comprenda que cada uno puede adoptar una perspectiva diferente a la suya y esta es precisamente la habilidad que no tenía al principio el novicio y que ha interiorizado durante el desarrollo de la actividad (en la etapa de regulación por otro) y que desarrolla el novicio en el proceso evaluativo. Por lo tanto, la función de las peticiones de clarificación durante el proceso evaluativo no solo consiste en confirmar que han adoptado un mismo procedimiento de resolución de la tarea (y adjudicado el mismo significado a los símbolos), sino también en ser conscientes de que han adoptado, anteriormente, procedimientos diferentes de resolución de la tarea y esa conciencia de la diferencia, sobre todo en el caso del novicio, les sirve para modificar las actuaciones anteriores, para modificar el procedimiento que habían adoptado al comienzo de la actividad, para reconceptualizar.

Si hemos hablado anteriormente de ausencia total de peticiones de clarificación (y de cualquier mecanismo de control) al comienzo de la muestra 4, en el extremo opuesto podemos ubicar lo que hemos conceptualizado en este estudio como *anclaje*. Al contrario de lo que ocurre en las muestras 1 y 3, en la 2 y en la 5 los interlocutores desarrollan un control muy estricto sobre sus perspectivas y sobre el significado adjudicado a los símbolos, tanto mediante las peticiones de clarificación como a través de las verificaciones de confirmación o el control de las palabras del otro. En estas dos muestras, en la 2 y en la 5, en cuanto los interlocutores tienen alguna duda sobre el significado adjudicado por el otro interlocutor a un símbolo lingüístico (en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea), despliegan peticiones de clarificación para clarificar la perspectiva del otro y, sobre todo, verificaciones de confirmación para consolidar la comprensión sobre el significado adjudicado a un símbolo en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea. De este modo, clarifican y consolidan su comprensión sobre la perspectiva del otro, comprenden sus intenciones mutuas y eliminan cualquier ambigüedad y malentendido que pueda originarse por interpretaciones divergentes de los símbolos lingüísticos. Mediante el despliegue de estos mecanismos entendidos como anclaje, no dan nada por sobreentendido y evitan que un sobreentendido se convierta en un malentendido que dé lugar a la adopción de perspectivas discrepantes y a un conflicto de perspectivas como ocurre al comienzo de las muestras uno, tres y en, prácticamente, toda la cuatro.

Además de proporcionarse clarificación, en las muestras 2 y 5 (durante todo el desarrollo de la actividad incluido el proceso evaluativo) los interlocutores confirman y consolidan su comprensión sobre la perspectiva adoptada por el otro en actuaciones precedentes mediante un mecanismo evaluativo y metadiscursivo que hemos denominado control de las palabras del otro. Este mecanismo se despliega durante la realización de la actividad, en cualquier momento, para clarificar actuaciones que han tenido lugar en los turnos de habla inmediatamente anteriores o durante el proceso evaluativo para clarificar actuaciones que han tenido lugar muchos turnos más atrás, como, por ejemplo, al comienzo de la actividad.

Si mediante las peticiones de clarificación, los participantes comprenden y clarifican la intención del otro incrustada en los símbolos, mediante las verificaciones de confirmación y el control de las palabras del otro verifican, confirman y consolidan la comprensión de las intenciones del otro incrustadas en los símbolos. Tanto las verificaciones de confirmación como el control de las palabras del otro son mecanismos

cuyo objetivo consiste en consolidar la comprensión, es decir, son evaluativos, pero existen diferencias entre ellos. Mediante las verificaciones de confirmación, un participante le pide al otro que le confirme si ha comprendido el significado adjudicado a un símbolo. Mediante el control de las palabras del otro, el participante que lo despliega va más allá, no le pide confirmación al otro, sino que, por un momento, se pone en el lugar del otro, adopta la perspectiva del otro, se pone en su lugar para confirmar y evaluar que ha habido comprensión de la intencionalidad incrustada en un símbolo.

Como mecanismo metadiscursivo que es, el mecanismo de control de las palabras del otro hace alusión a lo dicho por el otro interlocutor citando sus palabras (“has dicho que...”) y al hacer esto, adopta su perspectiva, se pone en su lugar, toma prestada la voz del otro (Bakhtin, 1981, 1984, 1986; Fernyhough, 1996, 2008) y señala la contradicción, si la hay, entre las actuaciones anteriores del otro interlocutor (“lo que ha dicho” y “lo que ha hecho”) y las actuaciones en el momento en que se despliega el mecanismo. O, bien al contrario, confirma las actuaciones anteriores de su compañero.

Este mecanismo funciona en una doble dirección: desde el punto de vista del interlocutor que lo despliega y desde el punto de vista de su compañero. Desde el punto de vista del interlocutor que lo despliega el ponerse en el lugar del otro tiene como objetivo consolidar, afianzar la comprensión sobre la perspectiva del otro, pero también verse a sí mismo desde la perspectiva del otro, una perspectiva que adopta al citar las palabras de su compañero. Desde el punto de vista del otro interlocutor, del oyente, este interlocutor puede examinar también su propia perspectiva a partir de la perspectiva del otro interlocutor (del que despliega el mecanismo) sobre su propia perspectiva interiorizando, así, la perspectiva del otro, la perspectiva del que despliega el mecanismo sobre su propia perspectiva. En este sentido, el mecanismo de control de las palabras del otro funciona como las secuencias de clarificación propuestas por la antropología cultural durante el desarrollo del proceso ontogénico (Tomasello, 1999a: 171) en las que el participante que despliega algún tipo de clarificación comprende el punto de vista que adopta el otro participante sobre su propio punto de vista, examina su propio pensamiento a partir de la perspectiva del otro, interiorizando así (Vygotsky, 1978, cit. por Tomasello, 1999: 172) el punto de vista del otro sobre su propio punto de vista. Es decir, el mecanismo de control de las palabras del otro crea una metaperspectiva en ambos interlocutores (una especie de juego de espejos): cada uno comprende su perspectiva a través de la perspectiva que el otro adopta sobre su propia

perspectiva, metaperspectiva a través de la cual se solucionan malentendidos y tensiones dentro del grupo (Gillespie y Cornish, 2010: 30), permitiendo ver al individuo como un ser intersubjetivo tejido por relaciones y diferentes discursos sociales (Gillespie y Cornish, 2010: 37).

Todos estos mecanismos, que se despliegan entremezclados unos con otros en una misma secuencia de forma consecutiva, “anclan” las respectivas perspectivas, por eso decimos que estos mecanismos en estas dos muestras, la 2 y la 5, funcionan como mecanismos de “anclaje”. Estos mecanismos tienen como función comprender, “penetrar” las intenciones del otro participante incrustadas en los símbolos lingüísticos, es decir, los participantes se comportan como agentes intencionales (Tomasello, 1999a; 1999b; 2003a, 2014). Al contrario de lo que ocurre en las muestras 1 y 3, en las que los participantes despliegan peticiones de clarificación para comprender el significado de un símbolo, un significado que comparten en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea que también comparten, los participantes en las muestras 2 y 5 clarifican el significado de un símbolo en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea, aunque no compartan ni ese significado ni el procedimiento que subyace en el mismo.

Durante el despliegue de los mecanismos de control del otro entendidos como *anclaje*, los participantes muestran una gran capacidad para comprender al otro, para ponerse en lugar del otro, una gran habilidad para la descentración (Piaget e Inhelder, 1969), para comprender las intenciones del otro aunque sean diferentes a las de uno mismo, una gran capacidad para comprender que el otro ha adjudicado a un símbolo lingüístico un significado diferente al que le ha adjudicado uno mismo, en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que adopta uno mismo. En este sentido, comprenden el símbolo desde ambas caras de la interacción (Tomasello, 1999a), desde su perspectiva y desde la de su compañero (que puede ser diferente). En esta habilidad para la descentración que los participantes exhiben en las muestras 2 y 5 subyace un concepto de intersubjetividad diferente al que subyace cuando despliegan peticiones de clarificación en las muestras 1 y 3 durante la etapa de regulación por otro en la que la intersubjetividad se basa en compartir el procedimiento. Cuando los participantes comparten el procedimiento, la intersubjetividad se entiende como el compartir una misma orientación o definición de la situación, una visión común, y en este caso las peticiones de clarificación y los otros mecanismos de control

del otro tienen como función confirmar, consolidar o estabilizar el procedimiento compartido y el significado adjudicado a los símbolos. Sin embargo, durante el despliegue de estos mismos mecanismos entendidos como *anclaje*, las peticiones de clarificación adquieren otra función y en ellas subyace otro concepto de intersubjetividad. La intersubjetividad no se comprende, entonces, como compartir el procedimiento, una misma intencionalidad, sino como la comprensión de las intenciones del otro aunque sean diferentes a las de uno mismo, como esa capacidad para ponerse en los “zapatos del otro” (Duranti, 2010), para adoptar la voz del otro (Bakhtin, 1981, 1984, 1986), como coordinación de las actuaciones aunque no se compartan la intención ni el significado adjudicado a los símbolos (Sidnell, 2015; Tomasello y Carpenter, 2007; Tomasello et al. 2005).

Este concepto de intersubjetividad guarda una estrecha relación con la conceptualización de las prolepsis. En el despliegue de los mecanismos de anclaje en las muestras 1 y 3 durante la etapa de regulación por otro (cuando los participantes comparten el procedimiento), la intersubjetividad es vista como coincidencia de las prolepsis o subjetividades individuales, entendidas como movimientos comunicativos a través de los que el hablante presupone o da por sobreentendido algo que no ha sido dicho (Matusov, 2001; Rommetveit, 1979a y 1985, cit. por Matusov, 1996: 26). En este sentido, el concepto de intersubjetividad que subyace en las peticiones de clarificación desplegadas en la etapa de regulación por otro en las muestras 1 y 3 implica la coincidencia de las prolepsis (los dos participantes presuponen lo mismo sobre el significado adjudicado a los símbolos porque comparten el significado de los símbolos ya que se basan en una misma orientación) y la confirmación de que mantienen las mismas prolepsis. Sin embargo, entendemos que, durante el anclaje, que se despliega en las muestras 2 y 5, la intersubjetividad y la concepción de las prolepsis adquiere otro significado. La intersubjetividad se entiende como un proceso de coordinación de las contribuciones en una actividad conjunta, aunque los participantes estén en desacuerdo y mantengan posiciones diferentes (Matusov, 1996, 2001). Los participantes en las muestras 2 y 5, al desarrollar esa habilidad para ponerse en lugar del otro, comprenden las prolepsis (las presuposiciones) del otro, aunque sean diferentes y evitan, de este modo, que un sobreentendido mal comprendido se convierta en un malentendido. Es decir, gracias a los mecanismos de control entendidos como anclaje, llevan a cabo un control estricto de sus respectivas prolepsis.

Por otro lado, durante el anclaje, al mostrar los participantes esta capacidad tan desarrollada para la descentración y para ponerse en lugar del otro (puesto que comprenden las intenciones del otro, aunque sean diferentes), adoptan una visión del símbolo lingüístico muy cercana a como la concibe el interaccionismo simbólico (Gillespie, 2006; Mead, 1922) que lo conceptualiza como símbolo significante, una visión que Mead comparte con Vygotsky (Gillespie, 2006). Durante el anclaje, los participantes, al igual que se postula en el interaccionismo simbólico, entienden los símbolos como dispositivos que comprenden dos perspectivas, la de uno mismo y la del otro. Cuando comprenden el significado que ha adjudicado un compañero a un símbolo, se ponen en su lugar, en el lugar del otro, adoptan la perspectiva del otro. Es decir, integran dos perspectivas en un mismo símbolo: la de uno mismo y la del otro. Cada participante, gracias a los mecanismos de anclaje, se desdobra en su interior en dos voces (Barranco, 2015): su voz, su perspectiva (su yo), el significado que uno mismo adjudica a un símbolo, y la perspectiva del otro (su tú), la voz del otro, el significado que el otro participante adjudica al mismo símbolo lingüístico desde una perspectiva que es diferente. Cada participante se desdobra en un *yo* y en un *tú* (el *tú* de cada uno es el yo del otro participante). Es entonces cuando uno puede ser a la vez uno mismo y el otro, es decir, el *yo* y el *tú* simultáneamente a través del mismo símbolo.

Por último, esta capacidad que muestran los participantes de distanciamiento de sí mismos y de adopción de otras voces la facilita el hecho de que los mecanismos de anclaje en su conjunto desplegados en las muestras 2 y 5 están cerca de las secuencias de clarificación propuestas por la antropología cultural (Tomasello, 1999a: 171), mediante las cuales un participante elabora su propia perspectiva discursiva sobre la perspectiva discursiva del otro participante. Al igual que ocurre en estas secuencias de clarificación, cuando los participantes en las muestras dos y cinco despliegan los mecanismos de control de la perspectiva del otro, al clarificar y comprobar qué perspectiva adopta el otro interlocutor, elaboran su propia perspectiva sobre la perspectiva que adopta el otro interlocutor, lo que les ayuda a coordinar sus acciones, aunque cada uno adopte una perspectiva diferente.

7. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los datos llevado a cabo en el capítulo 4, basado en el Marco Teórico, que hemos presentado en el capítulo 1, y adoptando un paradigma cualitativo, tal y como se especifica en el capítulo 3, ya podemos dar respuesta a las preguntas de investigación. Las conclusiones a las que hemos llegado son las que presentamos a continuación.

PREGUNTA 1

¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices para resolver y superar los conflictos de perspectivas, comprender sus intenciones mutuas y adoptar un procedimiento compartido de resolución de la tarea?

Para resolver y superar los conflictos de perspectivas y adoptar un procedimiento compartido de resolución de la tarea durante la realización de una actividad de vacío de información, los aprendices de ELE despliegan un mecanismo de control de la orientación.

Mediante el despliegue del mecanismo de control de la orientación:

-Los aprendices de ELE adoptan un procedimiento compartido de resolución de la tarea basado en un mismo sentido de la orientación, estableciendo, así, la intersubjetividad. Al adoptar un procedimiento compartido, una misma orientación, idéntica imagen mental o definición de la situación, superan el conflicto de perspectivas. Durante el conflicto de perspectivas, cada uno adoptaba un procedimiento diferente de resolución de la tarea (basado en un sentido de orientación diferente) y en función de ese procedimiento diferente cada uno adjudicaba un significado también diferente al mismo símbolo lingüístico para señalar hacia un objeto en la tabla sin comprender ninguno el significado que adjudicaba el otro al mismo símbolo ni el procedimiento subyacente a dicho símbolo lingüístico. Es decir, no compartían el significado de los símbolos, no establecían la intersubjetividad entendida como comprensión mutua de las intenciones ni centraban la atención de forma conjunta porque cada uno señalaba mediante el mismo símbolo hacia un objeto diferente. Al desplegar el mecanismo de control de la orientación, que permite adoptar un mismo procedimiento basado en un mismo sentido de la orientación, ambos aprendices de ELE adjudican el mismo significado a un

símbolo lingüístico para señalar a un objeto en la tabla centrando, así, la atención de forma conjunta y compartiendo el significado de los símbolos. Al compartir el significado de los símbolos gracias a que comparten el procedimiento, salen del aislamiento en el que se encontraban durante el conflicto de perspectivas, ya que cada uno comprendía solo su perspectiva sin comprender la del otro y adjudicaba un significado diferente al que adjudicaba el otro sin comprenderlo. Al superar el conflicto de perspectivas mediante el mecanismo de control de la orientación, trascienden sus mundos privados, su aislamiento, comparten las reglas de categorización y atribución estableciendo un mundo socialmente compartido.

-El habla en ELE se convierte en una herramienta cognitiva, un sistema semiótico para organizar, planificar y coordinar conjuntamente las acciones de los participantes. Es decir, los participantes hablan para hacer, para llevar a cabo acciones. Mediante el habla en ELE, planifican qué hacer en el futuro (adoptar un procedimiento compartido durante la realización de la actividad) y reflexionan sobre el procedimiento a seguir en el futuro (un procedimiento que sea compartido) para solucionar un problema (el conflicto de perspectivas y la falta de atención conjunta) adoptando, de este modo, una estrategia metacognitiva y metaprocedimental al reflexionar sobre la tarea misma distanciándose de ella y viéndola desde fuera.

-El habla en ELE como herramienta psicológica, remodela la cognición. Es una remodelación que afecta a ambos de forma conjunta y, concretamente, a uno de ellos, de forma individual. Es una remodelación conjunta porque ambos adoptan un procedimiento compartido en lugar de adoptar cada uno un procedimiento diferente al del otro. Es una remodelación individual que afecta a uno de ellos, porque uno de los participantes cambia su procedimiento de resolución de la tarea al dejar de adoptar su propio procedimiento y aceptar adoptar el procedimiento que le propone su compañero.

-Los aprendices de ELE, a través del habla dialógica en ELE, verbalizan y exteriorizan sus procedimientos contradictorios de resolución de la tarea (sus intenciones), los hacen comprensibles dirigiendo la atención hacia el problema a resolver (el conflicto de perspectivas) presentando soluciones alternativas (adoptar un procedimiento compartido en lugar de dos procedimientos contrapuestos), remodelando, así, la cognición.

-Un aprendiz de ELE le propone a otro adoptar un procedimiento compartido en lugar de que cada uno adopte un procedimiento diferente al que adopta el otro (algo que crea el conflicto de perspectivas). Es decir, este mecanismo establece una relación asimétrica en la que el locus de control reside en uno de los participantes (el que propone y planifica la adopción de un procedimiento compartido). Si un participante le propone al otro la adopción de un procedimiento compartido, se debe a que desarrolla la conciencia de que el otro participante está adoptando un procedimiento diferente al suyo, o sea, despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas. Es decir, el locus de control reside, al principio, en uno de los interlocutores, el que sabe cómo resolver la tarea, el que propone al otro que compartan el procedimiento a seguir, el que planifica cómo actuar, el que tiene conciencia del otro. El otro interlocutor -que no sabe cómo solucionar la tarea, que crea el conflicto de perspectivas, que no tiene conciencia del otro- acepta compartir el procedimiento que le propone el interlocutor que planifica cómo resolver el problema. Dicho de otro modo, el despliegue del mecanismo de control de la orientación establece una cognición asimétrica (un participante tiene mayor conciencia del otro y una responsabilidad mayor que el otro) e inestable, porque el interlocutor que acepta compartir el procedimiento, posteriormente, intentará volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea. La relación que se establece entre los interlocutores a través del mecanismo de control de la orientación es de regulación por otro (el interlocutor que sabe cómo solucionar la tarea, el que origina la planificación y el que propone compartir el procedimiento a seguir regula al otro que tiene menos conciencia del otro y menor responsabilidad) o regulado por otro (el interlocutor que no sabe cómo solucionar la tarea y acepta compartir al procedimiento es regulado por el que sabe cómo solucionar la tarea, cómo orientarse, es regulado por aquel que le propone compartir el procedimiento).

En respuesta a la pregunta formulada, podemos decir que si se supera el conflicto de perspectivas, es a través de una relación asimétrica entre los participantes en la que no se puede hablar de comprensión mutua de las intenciones (al menos al principio), sino que hay una mayor comprensión de las intenciones por parte de uno de ellos y una mayor responsabilidad por parte del que propone y planifica que por parte del otro (del que acepta la adopción compartida del procedimiento y que no comprende, al principio, las intenciones del otro). La puesta en marcha del mecanismo de control de la orientación no garantiza que la comprensión sea mutua, sino asimétrica.

Por último, una condición necesaria para que tenga éxito el mecanismo de control de la orientación y, de este modo, se supere el conflicto de perspectivas y los participantes adopten un procedimiento compartido es que comprendan sus intenciones o, al menos, que uno de los dos comprenda las intenciones de ambos (los procedimientos de resolución de la tarea). Los resultados muestran que para que la planificación, la verbalización y la exteriorización (características que definen el mecanismo de control de la orientación) tengan éxito y los aprendices compartan el procedimiento es necesario que haya comprensión de las intenciones, al menos por parte de uno de ellos.

PREGUNTA 2

2. ¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices para tomar conciencia de que el otro interlocutor adopta una perspectiva diferente a la suya o un procedimiento de resolución de la tarea diferente al suyo?

Para tomar conciencia de que el otro aprendiz adopta una perspectiva o un procedimiento de resolución de la tarea diferente al de uno mismo, los interlocutores despliegan dos mecanismos de control: mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas y mecanismo de control de reversibilidad.

Mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas

Mediante el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas, un participante desarrolla la conciencia de que el otro adopta una perspectiva diferente a la suya basada en un procedimiento de resolución de la tarea diferente o que adjudica un significado a un símbolo lingüístico diferente al que le adjudica él mismo en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea que también es diferente. Este mecanismo establece “la conciencia del otro” como posibilidad de comprensión, no de realización de acciones. Sin el despliegue de este mecanismo, se pueden producir problemas que dificulten la realización de la actividad (como prolongación del conflicto de perspectivas). Además, sin el despliegue del mismo no es posible que se desplieguen otros mecanismos: el mecanismo de control de orientación y el de alineamiento con la perspectiva propia.

-La ausencia de este mecanismo crea problemas en la realización de la tarea (conflicto de perspectivas), en cambio, su presencia implica la puesta en marcha de

acciones, de procesos y de esos dos mecanismos a los que acabamos de referirnos a través de los cuales los participantes construyen la actividad. Su ausencia, origina problemas, como el conflicto de perspectivas. Si tiene lugar un conflicto de perspectivas, es porque ningún interlocutor es consciente de que el otro adopta un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que él mismo adopta, es decir, porque ninguno de los dos despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas. Si uno de los dos participantes que se ven involucrados en el conflicto de perspectivas, despliega un mecanismo de control de orientación mediante el cual le propone a su compañero la adopción de un procedimiento compartido, es porque desarrolla la conciencia del otro, la conciencia de que su compañero está adoptando un procedimiento diferente al que él adopta, es decir, porque despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas. Y es, precisamente, esa conciencia de la diferencia de perspectivas, la conciencia de que su compañero está adoptando un procedimiento diferente al que él mismo adopta, lo que le impulsa a proponer a su compañero la adopción de un procedimiento compartido para superar el conflicto. Asimismo, el fracaso en la adopción de un procedimiento compartido en una de las muestras (en la que comparten la fragmentación, pero no el tipo de fragmentación) se debe a que ninguno comprende el procedimiento que adopta el otro, la intención del otro, es decir, a que ninguno despliega el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas.

Podríamos decir que ante la dificultad de que se establezca la intersubjetividad como comprensión mutua de las intenciones (es decir, por parte de los participantes), algo que no siempre ocurre, la conceptualización del mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas (que puede desarrollarse por parte de un solo interlocutor o por parte de ambos) ayuda a extender el *constructo* de comprensión mutua de las intenciones. Aceptando que los dos participantes durante la realización de una actividad de vacío de información no desarrollan de forma simétrica ni simultánea la comprensión de la perspectiva del otro (algo que demuestran los datos), la posibilidad de que un miembro de la pareja desarrolle la conciencia del otro y el otro participante no, o al menos, no al principio, nos ayuda a entender la superación de conflictos previos, por un lado (ya que la conciencia del otro impulsa el despliegue del mecanismo de control de orientación), y también a entender cómo se desarrollan procesos de regulación (ya que, gracias a la conciencia del otro que emerge del mecanismo de control de multiplicidad

de perspectivas, el tutor despliega el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia y, así, reorienta las acciones del novicio).

-Si un interlocutor (el tutor) despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia cada vez que el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea (es decir, reorienta y dirige la atención del novicio hacia el procedimiento que comparten evitando que vuelva a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea), se debe a que el interlocutor tutor es consciente de que el novicio intenta adoptar otro procedimiento de resolución de la tarea diferente al que comparten, dicho de otro modo, el interlocutor tutor desarrolla la conciencia de que el otro intenta adoptar un procedimiento diferente al que están compartiendo en ese momento, lo que le impulsa al tutor a actuar reorientando las actuaciones del novicio hacia el procedimiento que han compartido previamente. Cada vez que el novicio intenta volver a su procedimiento anterior, el tutor despliega un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas que le alerta de que el novicio intenta adoptar un procedimiento diferente al que comparten.

Mecanismo de control de reversibilidad

-Mediante el mecanismo de control de reversibilidad, un interlocutor es capaz de adoptar, sucesivamente, dos perspectivas diferentes y contrapuestas para señalar un objeto: la suya (la que está adoptando en ese momento) y la que adopta su compañero, el otro interlocutor (perspectiva que es diferente a la suya), o bien es capaz de adoptar una perspectiva diferente a la que adoptan él y su compañero conjuntamente. Es decir, es capaz de “ponerse en el lugar del otro”, de desarrollar la habilidad para la “descentración”, distanciándose de sí mismo y observándose a sí mismo desde fuera, desde la perspectiva contraria a la suya, es capaz de convertirse en objeto para sí mismo.

-Cuando un interlocutor despliega el mecanismo de control de reversibilidad, desarrolla la habilidad para comprender la reversibilidad del símbolo. Al desplegar este mecanismo, un interlocutor se pone en el lugar del otro, comprende que desde la perspectiva contraria a la suya el interlocutor que señala lo hace a través de símbolos diferentes a los que él usa para señalar desde su propia perspectiva.

-Al adoptar la perspectiva contraria, se ve a sí mismo desde fuera, como objeto. Al desplegar este mecanismo, un interlocutor puede actuar como sujeto, pero también puede convertirse en objeto para sí mismo. Puede actuar como sujeto (el Yo) al señalar desde la perspectiva que adopte, pero también al adoptar la perspectiva del otro, puede verse a sí mismo como objeto, desde fuera, porque se ve a sí mismo a través del punto de vista del otro -y entonces el Yo se convierte en Mí- y es capaz de señalar mediante símbolos en coherencia con la perspectiva del otro (que son diferentes a los que ha utilizado para señalar desde su propia perspectiva). Es decir, es capaz de adoptar, simultáneamente, su propia perspectiva y la del otro o la contraria a la que acaba de adoptar, señalando en coherencia con ambas perspectivas. De este modo, es uno mismo, un sujeto (Yo), y es también el otro (Mí), el objeto, al mismo tiempo.

-El despliegue exitoso de este mecanismo lleva implícito que el otro interlocutor reconozca el cambio de perspectiva de su compañero ya que sin el reconocimiento de la intención nueva incrustada en símbolos diferentes que señalan desde la perspectiva contraria se produciría un conflicto de perspectivas, falta de atención conjunta y falta de intersubjetividad (ninguno comprendería la intención del otro incrustada en los nuevos símbolos desde la perspectiva nueva que ha adoptado).

-Esta habilidad para cambiar de perspectiva y hablar desde perspectivas contrapuestas se puede desplegar para referirse a un mismo objeto o a objetos diferentes. Un interlocutor puede adoptar una perspectiva y señalar desde esa perspectiva haciendo uso de símbolos en relación con esa perspectiva (basada en un sentido de la orientación) y volver a señalar ese mismo objeto adoptando la perspectiva contraria (basada en el sentido contrario de orientación), pero utilizando otros símbolos diferentes en coherencia con esa nueva perspectiva. También puede adoptar una perspectiva y señalar en coherencia con ella en dirección a un objeto e, inmediatamente, adoptar la perspectiva contraria para señalar hacia un objeto diferente al que acaba de hacer referencia utilizando los símbolos adecuados en coherencia con la nueva perspectiva adoptada.

-El mecanismo de control de reversibilidad puede desplegarse, según muestran los datos, de dos formas. O bien es una habilidad que ya dominan los participantes en su lengua materna o en una segunda lengua cuando se enfrentan a la realización de una

actividad de vacío de información en ELE, o bien, es resultado del desarrollo y de la interiorización de ese mecanismo durante la realización de la actividad en ELE a través del ELE como herramienta de mediación. La interiorización de la habilidad para ponerse en lugar del otro y para hablar con dos voces diferentes que pone en marcha el mecanismo de control de reversibilidad transita por las tres etapas de regulación que propone la teoría sociocultural: regulación por el objeto, regulación por otro y regulación por uno mismo o autorregulación.

En la etapa de regulación por el objeto el novicio no comprende que los dos participantes pueden adoptar cada uno una perspectiva diferente sobre un mismo objeto señalando en función de ella y que la intersubjetividad de los símbolos se establece cuando cada participante es capaz de comprender la intencionalidad del otro incrustada en el símbolo mediante el que señala su compañero e incluso cuando es capaz de adoptar el papel del otro, señalando desde la perspectiva que adopta el otro que es opuesta a la suya y haciendo uso de un símbolo diferente al que él acaba de usar para señalar.

En la etapa de regulación por otro se despliegan los mecanismos de control de orientación (su compañero, el tutor, le propone compartir un procedimiento o perspectiva para solucionar la tarea con la que se alinea: el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro) y el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia mediante el cual su compañero, el tutor, cuando el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea (el sentido de orientación de uno es el contrario que el del otro), reorienta sus actuaciones hacia el procedimiento que ambos comparten (el sentido de orientación de uno es el mismo que el del otro). Gracias al despliegue de estos dos mecanismos, el novicio interioriza dos habilidades. Al compartir el procedimiento de resolución de la tarea propuesto por el tutor gracias al despliegue del mecanismo de control de orientación, el novicio no cambia su sentido de la orientación (su perspectiva) al señalar. Al compartir la perspectiva con el tutor, ambos adjudican el mismo significado a los símbolos para referirse a un objeto (comparten el significado de los símbolos). Es decir, el novicio interioriza la habilidad para compartir el significado de los símbolos señalando desde una sola perspectiva. El símbolo evoca una sola perspectiva, un solo significado (el significado compartido) y ambos participantes adoptan una sola voz.

Pero, además, durante la etapa de regulación por otro, el novicio adquiere otra habilidad: la de ponerse en lugar del otro. El despliegue de los mecanismos de control

de orientación y el de alineamiento con la perspectiva propia facilita el desarrollo de la habilidad para ponerse en el lugar del otro. Al desplegarse el mecanismo de control de la orientación, el novicio se alinea con el procedimiento del otro, adopta la voz del otro, la del tutor, es decir, aprende a cambiar de papel, de voz. De este modo, va interiorizando la habilidad para ponerse en el lugar del otro, para adoptar la voz del otro. Al desplegar el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, el tutor reorienta las actuaciones del novicio hacia el procedimiento que ambos comparten cuando el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior y, entonces, el novicio vuelve a adoptar el procedimiento compartido, dejando de lado su procedimiento anterior. Es decir, durante el despliegue de este mecanismo, el novicio sigue llevando a cabo un “adiestramiento” en la habilidad para cambiar de papel, porque adopta su voz anterior (la propia) y la actual (la prestada), la del otro, realizando movimientos entre dos voces (la suya propia y la prestada), se adiestra en adoptar dos voces, en cambiar de perspectiva, de rol.

Durante la etapa de autorregulación, el novicio despliega un mecanismo de control de reversibilidad cuya puesta en marcha supone el dominio por uno mismo, sin necesidad de mediación, de la habilidad para adoptar dos perspectivas diferentes y de señalar en función de dos perspectivas diferentes basadas en dos sentidos de orientación distintos: la de uno mismo (el Yo) y la del otro u otra diferente a la que él adopta (el Mí), utilizando símbolos diferentes desde cada perspectiva, siendo capaz de ponerse en lugar del otro, de señalar como señalaría el otro desde una perspectiva diferente a la suya. El novicio es capaz de adoptar su propia perspectiva, su propia voz, de actuar como sujeto (el Yo) y, al mismo tiempo, es capaz de adoptar la perspectiva contraria, diferente a la suya (el Mí), la voz del otro, siendo capaz de ponerse el lugar del otro, de verse a sí mismo desde la perspectiva del otro y, al observarse a sí mismo desde el punto de vista del otro (señalando como señalaría el otro desde una perspectiva que es contraria a la suya), es capaz de convertirse en objeto para sí mismo.

En definitiva, gracias a la mediación, el novicio ha pasado de no saber señalar ni adoptando una sola perspectiva ni adoptando dos perspectivas contrapuestas en la etapa de regulación por el objeto a interiorizar la habilidad para señalar adoptando una perspectiva (la que comparte con su compañero, el tutor) en la etapa de regulación por otro, para, finalmente, interiorizar la habilidad para señalar adoptando dos perspectivas (la suya y la de su compañero o una opuesta a la suya) en la etapa de autorregulación.

-El despliegue de este mecanismo supone el mayor nivel de intersubjetividad, de establecimiento de un mundo socialmente compartido en el que cada uno comprende las intenciones del otro, independientemente de que las comparta o no, y es capaz de ir más allá poniéndose en su lugar, adoptando la voz del otro. La habilidad de ponerse en lugar del otro que caracteriza al mecanismo de control de reversibilidad adquiere una gran relevancia y es enormemente significativa tanto más si se tiene en cuenta, tal y como muestran los datos, la dificultad que muestran los interlocutores en cambiar de perspectiva y en adoptar la del otro alineándose con ella -ya que este alineamiento da lugar a procesos de tutorización y de regulación por otro con el solo objetivo de mantener el alineamiento en un procedimiento compartido- o la dificultad de los interlocutores en comprender la perspectiva del otro sobre todo si es diferente a la de uno mismo, rasgo este que caracteriza, precisamente, al mecanismo de control de reversibilidad.

PREGUNTA 3

¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices para dirigir la atención del otro interlocutor y centrar la atención de forma conjunta?

Para dirigir la atención del otro interlocutor y centrar la atención de forma conjunta, los aprendices de ELE despliegan el mecanismo de control que hemos conceptualizado como señalamiento. Mediante el señalamiento, un interlocutor dirige la atención del otro de forma conjunta hacia un objeto en la tabla. En una actividad de vacío de información en ELE, los participantes señalan a través de los símbolos lingüísticos a los que adjudican un significado basado en un sentido de la orientación en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea. Para que el señalamiento sea exitoso, es decir, para que mediante el señalamiento los participantes centren la atención de forma conjunta creando formatos o estructuras de atención conjunta, es imprescindible que el oyente “reconozca” o comprenda el señalamiento del hablante que es el índice de la intencionalidad del oyente, incrustada en un símbolo lingüístico en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea.

Basándonos en dos parámetros (ausencia o presencia de señalamiento y reconocimiento del señalamiento por parte del oyente), tomando en consideración que es observable una “gradación” en el señalamiento, teniendo en cuenta las etapas de regulación en las que se puede desplegar (regulación por el objeto, regulación por otro)

o que se puede desplegar junto a otros mecanismos de control durante “el anclaje”, distinguimos los siguientes tipos de señalamiento:

Ausencia de señalamiento. Los interlocutores no señalan en absoluto, no dirigen la atención del otro interlocutor hacia ningún objeto en la tabla. Dividen la tabla en categorías (números, letras, dibujos...) sin señalar en dirección de ninguna de ellas. Sin señalamiento, no se puede dirigir la atención del otro interlocutor ni centrarla conjuntamente con él.

Señalamiento no comprendido (durante los conflictos de perspectivas en la etapa de regulación por el objeto). Los interlocutores señalan mediante el mismo símbolo lingüístico hacia un objeto diferente en la tabla. Ningún interlocutor “reconoce”, comprende el señalamiento del otro ni el significado que adjudica su compañero al símbolo mediante el que señala ni el procedimiento de resolución de la tarea que subyace en ese símbolo. Es decir, ninguno comprende la intencionalidad del otro incrustada en el señalamiento, ninguno desarrolla un mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas que le permita comprender que en el señalamiento de su compañero subyace una perspectiva diferente a la suya.

Señalamiento compartido (durante la etapa de regulación por otro cuando los interlocutores adoptan un procedimiento compartido para solucionar la tarea). Los interlocutores, al compartir el mismo procedimiento de resolución de la tarea, cuando señalan, lo hacen adoptando un mismo sentido de la orientación y, por ello, adjudican el mismo significado al mismo símbolo lingüístico mediante el que señalan. Este señalamiento es compartido (porque los interlocutores comparten el procedimiento de resolución de la tarea y el sentido de orientación que adjudican al símbolo mediante el que señalan), pero es más cuestionable que sea comprendido de la misma forma por ambos interlocutores. Hay que tener en cuenta que si adoptan un procedimiento compartido es porque uno de ellos (el novicio) “se aliena” con el procedimiento del otro (el tutor). Este alineamiento se produce porque uno de ellos (el tutor) le propone al otro (el novicio) que adopten un procedimiento compartido o porque uno de ellos (el novicio) se alinea por iniciativa propia con el procedimiento de su compañero (el tutor). En ambos casos el que se alinea con el procedimiento del otro lo hace de una forma “no consciente”, tiene menos conciencia de que comparten un mismo procedimiento (ello

explica que intente, posteriormente, volver a adoptar su procedimiento anterior). Es decir, el novicio tiene menos conciencia de que comparten el procedimiento, menos conciencia de que el señalamiento sea compartido de que la que tiene el tutor, al menos al principio de la etapa de regulación por otro.

Señalamiento comprendido y compartido (durante el anclaje). Durante el anclaje los interlocutores señalan de forma explícita y exhaustiva no solo su propia perspectiva sino, sobre todo, la perspectiva del otro interlocutor recurriendo a muy diversos parámetros (fragmentación horizontal, siguiendo una orientación de izquierda a derecha o de derecha a izquierda; fragmentación vertical; orden de la casilla dentro de la fila o de la columna) con el objeto de delimitar y fijar su propia perspectiva y la perspectiva del otro sin dejar lugar a dudas ni a falsos sobreentendidos (que puedan convertirse en malentendidos) sobre la perspectiva que adoptan o sobre la perspectiva que adopta el otro interlocutor evitando, así, posibles conflictos de perspectivas. Cuando un interlocutor le pide a otro que le proporcione información, señala, explícita y exhaustivamente, la ubicación sobre la que solicita información haciendo referencia, claramente, a diversas coordenadas para delimitar la perspectiva del compañero.

Mediante este tipo de señalamiento, los interlocutores “anclan” su propia perspectiva o la del otro eliminando cualquier ambigüedad en cuanto a la interpretación de su perspectiva por parte del otro interlocutor y evitando la creación de falsos sobreentendidos que den lugar a malentendidos, eliminando falsas presuposiciones o interpretaciones divergentes sobre el señalamiento del otro, sobre el procedimiento de resolución de la tarea del otro incrustado en la adjudicación de un significado a un símbolo mediante el que señalan. Al recurrir al señalamiento de forma tan explícita, centran la atención conjuntamente o mantienen la atención que ya han establecido previamente.

Este tipo de señalamiento anclado es compartido y comprendido, es decir, los dos interlocutores comparten el procedimiento en función del cual adjudican el mismo significado a los símbolos cuando señalan, pero a la vez comprenden que comparten el procedimiento, desarrollan una gran conciencia del otro, son conscientes de que comparten la misma perspectiva.

Señalamiento comprendido y no compartido (durante el anclaje). Cuando los interlocutores despliegan un señalamiento “anclado”, pueden también comprender el señalamiento del otro, aunque esté basado en la adjudicación de un significado diferente al que adjudica uno mismo. Es decir, el oyente reconoce el señalamiento del otro, aunque esté basado en una perspectiva diferente y revele una intencionalidad divergente. Entonces, nos encontramos ante un señalamiento comprendido (el señalamiento es reconocido por el oyente), pero no compartido (cada uno adopta un procedimiento diferente y señala en función de él y, además, comprende el señalamiento del otro).

Tanto el señalamiento comprendido y compartido como el comprendido y no compartido se despliegan en aquellas muestras en las que los participantes desarrollan una gran capacidad para comprender la intencionalidad del otro, sea esta la misma o diferente a la suya, es decir, pueden desplegar de forma fluida el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas e incluso muestran una gran habilidad para ponerse en el lugar del otro, para verse a sí mismos desde la perspectiva del otro, es decir, son capaces de desplegar el mecanismo de control de reversibilidad.

PREGUNTA 4

¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices cuando uno de ellos se aleja del procedimiento de resolución de la tarea compartido por ambos para reorientar la atención de ese interlocutor hacia el procedimiento compartido?

Cuando uno de los interlocutores intenta alejarse del procedimiento de resolución de la tarea compartido, el otro interlocutor despliega un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Mediante este mecanismo, el interlocutor que lo despliega, haciendo uso del habla en ELE como herramienta de mediación (y convirtiéndose en tutor), reorienta las actuaciones del otro interlocutor hacia el procedimiento que ambos comparten evitando que el otro interlocutor (que se convierte en novicio) adopte su anterior procedimiento de resolución de la tarea y reorientándolo hacia el procedimiento compartido manteniendo, de este modo, el procedimiento que, previamente, han adoptado de forma conjunta. El mecanismo lo despliega el tutor cada vez que el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior de resolución de la tarea.

-El despliegue de este mecanismo tiene lugar en aquellas muestras en las que, anteriormente (al comienzo de la actividad), se ha producido un problema en relación con la falta de atención conjunta y con la falta de intersubjetividad y en las que, posteriormente, ha habido un intento de solucionar el problema adoptando ambos interlocutores un procedimiento compartido. El problema de falta de atención conjunta se debe, o bien, a que los interlocutores hablan de categorías sin que ninguno de ellos las señale en ningún momento en la tabla, o bien, a que cada uno adopta un procedimiento de resolución de la tarea diferente al que adopta el otro y cuando señalan cada uno le adjudica al mismo símbolo un significado diferente en función del procedimiento que adopta cada uno (basado en un sentido de orientación diferente), razón por la cual señalan mediante un mismo símbolo a objetos diferentes en la tabla. El problema relacionado con la intersubjetividad consiste en que no hay comprensión mutua de la intencionalidad incrustada en los símbolos mediante los que señalan y en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea: ninguno comprende el procedimiento que adopta el otro basado en un sentido de orientación, es decir, ninguno comprende la intencionalidad del otro.

Este conflicto de perspectivas es originado por uno de los interlocutores quien basándose en la premisa de que el sentido de orientación de uno es el contrario al del otro cambia su sentido de la orientación cada vez que proporciona o recibe información. Posteriormente, ambos interlocutores adoptan el mismo procedimiento alineándose uno de ellos (el que se convertirá en novicio) con el procedimiento del otro (el que adoptará el papel de tutor) -bien porque uno de ellos (el tutor) le propone al otro de forma explícita compartir el procedimiento, o bien, porque el interlocutor que ha originado el problema (el novicio) se alinea por sí mismo, sin mediación explícita, con el procedimiento del otro (el tutor)-. Una vez que ambos han adoptado el mismo procedimiento, el participante que se ha alineado con el procedimiento del otro intenta volver a adoptar su anterior procedimiento de resolución de la tarea, y es entonces cuando el interlocutor con cuyo procedimiento se ha alienado el novicio (el tutor) despliega el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia evitando que su compañero (el novicio) vuelva a adoptar su procedimiento anterior.

-Gracias al despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, los interlocutores siguen señalando mediante el mismo símbolo hacia el mismo objeto en la tabla ya que, al seguir adoptando el mismo procedimiento de resolución de

la tarea y el mismo sentido de la orientación cuando señalan, adjudican el mismo significado al mismo símbolo centrando, así, la atención de forma conjunta y compartiendo el significado de los símbolos. El mecanismo de control de alineamiento evita que el novicio vuelva a la etapa anterior (el conflicto de perspectivas que tiene lugar durante la etapa de regulación por el objeto) en la que cada uno señalaba mediante el mismo símbolo hacia un objeto diferente en la tabla.

-Al activarse el mecanismo de alineamiento con la perspectiva propia, se pone en marcha un proceso de regulación por otro, adoptando cada interlocutor un papel. El que ha originado el problema y se ha alineado con el procedimiento del compañero se convierte en novicio y aquel que le ha propuesto al otro adoptar un procedimiento compartido (mediante el despliegue del mecanismo de control de orientación) o con cuyo procedimiento se ha alineado el interlocutor que ha originado el problema se convierte en tutor. Durante el despliegue del mecanismo, las actuaciones y el comportamiento de un interlocutor, el del novicio, son reguladas o controladas por el interlocutor que despliega el mecanismo de control de alineamiento creándose una ZDP en la que el tutor (que sabe cómo solucionar la tarea) reorienta las actuaciones del novicio, proporcionándole ayuda e instruyéndole estratégicamente sobre cómo solucionar la tarea, es decir, sobre cómo seguir compartiendo el procedimiento. Las actuaciones de los interlocutores durante el conflicto de perspectivas se corresponden con la etapa de regulación por el objeto y el despliegue del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia (junto con el despliegue del mecanismo de control de orientación) están vinculados a la etapa de regulación por otro. Durante la etapa de regulación por el objeto, los participantes no controlan el entorno, sino que están controlados por el entorno. No controlan el entorno porque no centran la atención conjuntamente (no saben señalar mediante el mismo símbolo hacia un objeto en la tabla, porque adjudican diferentes significados al mismo símbolo basándose en procedimientos diferentes de resolución de la tarea). Tampoco controlan el entorno porque no establecen la intersubjetividad (ninguno comprende la intención que subyace en los símbolos lingüísticos que utilizan para señalar) y no son conscientes de que cada uno adopta un procedimiento de resolución de la tarea diferente al del otro, por eso se origina el conflicto de perspectivas. El mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia lo situamos en la etapa de regulación por otro, ya que el comportamiento de uno de los participantes (el que intenta volver a adoptar su

procedimiento creando otra vez el conflicto de perspectivas) será controlado por el otro (el tutor) durante el despliegue de este mecanismo, gracias a la mediación a través del ELE.

-Desde que se despliega el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia los papeles de tutor y novicio están bien diferenciados.

-El tutor es el que despliega el mecanismo de control de alineamiento, el que previamente ha desplegado el mecanismo de control de la orientación proponiéndole a su compañero (el novicio) que compartan el procedimiento, el que desarrolla una mayor conciencia del otro, el que regula y controla el comportamiento del novicio remodelando su cognición para reorientar sus actuaciones mediante el ELE como artefacto de mediación hacia el procedimiento compartido cada vez que el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior. Un proceso que fundamenta y origina el mecanismo de control de alineamiento es el desarrollo de la conciencia del otro, la toma de conciencia de que el otro (el novicio) intenta adoptar una perspectiva diferente (diferente a la que comparten). Es decir, cada vez que el novicio intenta volver a adoptar su procedimiento anterior, el tutor desarrolla la conciencia de que el otro adopta un procedimiento diferente, dicho de otro modo, despliega el mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas.

-El novicio es el que ha originado el problema, el que no ha desarrollado la conciencia del otro (la conciencia de que el otro puede estar adoptando un procedimiento diferente) aunque esta toma de conciencia la desplegará progresivamente gracias a la mediación proporcionada por su compañero, el tutor; es el interlocutor que intenta romper en diversas ocasiones la intersubjetividad alcanzada previamente (entendida como la adopción de un procedimiento compartido para solucionar la tarea). Un proceso que caracteriza el comportamiento del novio es que en él se originan y se hacen explícitas dos voces: su voz anterior (su procedimiento anterior de resolución de la tarea que originaba un conflicto de perspectivas) y la voz prestada, la voz del otro, la voz del tutor, con la que se ha alineado (al compartir el procedimiento) produciéndose un diálogo interno entre ambas voces que se exterioriza cada vez que intenta volver a adoptar su voz anterior. Gracias al despliegue del mecanismo de alineamiento, el novicio interioriza la voz del tutor, es decir, desarrolla la habilidad para compartir el procedimiento, lo que implica señalar desde un mismo sentido de la orientación y

adjudicar el mismo significado a un símbolo para señalar en la tabla, una habilidad de la que carecía en la etapa de regulación por el objeto (su voz anterior).

-Al crearse una ZDP cuando se despliega el mecanismo de control de alineamiento, afloran dos niveles de desarrollo: el nivel actual, es decir, lo que sabe hacer uno de los participantes, el novicio, de forma independiente, sin la ayuda mediada del experto o tutor (como es realizar la actividad basándose en una premisa que origina un conflicto de perspectivas por la cual cada uno señala hacia un objeto diferente en la tabla) y el nivel potencial, lo que sabe hacer el novicio gracias a la ayuda del experto, es decir, la habilidad para compartir el procedimiento gracias a lo cual, al señalar, ambos adjudican el mismo significado al mismo símbolo ya que se basan en un mismo sentido de la orientación.

-Gracias a la puesta en marcha del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia, el novicio interioriza dos habilidades: la habilidad para compartir el procedimiento con su compañero (de la que carecía en la etapa de regulación por el objeto durante el conflicto de perspectivas) y, por ende, la habilidad para señalar compartiendo el significado de los símbolos, y la habilidad para desarrollar la conciencia del otro, la conciencia de que el otro adopta una perspectiva diferente a la suya.

Por último, una función esencial del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia es que estabiliza la intersubjetividad lograda con anterioridad entendida como la adopción de un procedimiento compartido de resolución de la tarea frente a los intentos desestabilizadores del novicio cada vez que este intenta volver a adoptar su anterior procedimiento. Los intentos constantes por parte del novicio de romper la intersubjetividad son una prueba de la inestabilidad y la fragilidad de la intersubjetividad alcanzada e ilustran la dificultad por parte de ambos participantes de establecer una estructuración conjunta en torno a un procedimiento compartido. Esta inestabilidad y fragilidad en mantener un procedimiento compartido basado en la misma intencionalidad ponen de relieve la importancia del mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia. Para que el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia tenga éxito, es decir, para que el novicio interiorice la voz del tutor, se requieren dos condiciones: que el novicio comprenda, “penetre” las intenciones subyacentes al procedimiento de resolución de la tarea que

propone el tutor y que el tutor desarrolle la suficiente conciencia del otro para reorientar las actuaciones del novicio hacia el procedimiento compartido.

PREGUNTA 5

¿Qué mecanismos de control despliegan los aprendices para comprender sus propias perspectivas, evitando cualquier falso sobrentendido sobre la perspectiva que adopta cada uno y sobre la interpretación y adjudicación de significado a los símbolos lingüísticos?

Para comprender y clarificar sus propias perspectivas y evitar cualquier falso sobrentendido sobre la perspectiva adoptada por cada uno y sobre la interpretación y adjudicación de significado a los símbolos lingüísticos, los interlocutores despliegan mecanismos de control de la perspectiva del otro como peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones y control de las palabras del otro.

Mediante estos mecanismos, los participantes clarifican el significado adjudicado por el otro interlocutor a un símbolo lingüístico y, en consecuencia, el procedimiento de resolución de la tarea que subyace en ese símbolo lingüístico, y confirman, consolidan y evalúan su comprensión sobre el significado adjudicado a los símbolos por el otro interlocutor. Lo que caracteriza a todos estos mecanismos es su función de regulación o control de la perspectiva del otro incrustada en los símbolos lingüísticos en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea o sentido de la orientación a través de los cuales los interlocutores vehiculan su intencionalidad. El objetivo de todos ellos consiste en clarificar, comprender y consolidar la comprensión mutua de sus intenciones estableciendo y manteniendo, así, la intersubjetividad.

Dentro de estos mecanismos podemos distinguir dos grupos: mecanismos de clarificación de la perspectiva del otro (peticiones de clarificación) y mecanismos evaluativos de la perspectiva del otro (verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro). Las repeticiones tienen como objetivo confirmar la perspectiva del otro.

-Mediante las **peticiones de clarificación**, los interlocutores clarifican el significado adjudicado por el otro interlocutor a un símbolo con el objeto de comprender la perspectiva del otro interlocutor incrustada en el significado adjudicado a dicho símbolo

(en el que subyace un procedimiento de resolución de la tarea basado en un sentido de la orientación).

Dentro de los mecanismos evaluativos podemos distinguir entre verificaciones de confirmación y control de las palabras del otro.

-Mediante las **verificaciones de confirmación**, los interlocutores confirman y consolidan su comprensión sobre la perspectiva que adopta el otro interlocutor o sobre sus intenciones incrustadas en símbolos lingüísticos que pueden ser interpretados de formas divergentes por ambos interlocutores y crear malentendidos entre ellos. Los símbolos lingüísticos pueden interpretarse desde perspectivas diferentes dependiendo del significado que les adjudiquen los interlocutores, cada uno desde su procedimiento de resolución de la tarea que puede ser o no ser compartido entre ambos participantes. Desplegando este mecanismo para consolidar la comprensión de las intenciones del otro, los interlocutores evitan los malentendidos que pueden ser creados por los símbolos lingüísticos, comparten el significado de los símbolos y comprenden las intenciones subyacentes a los símbolos (es decir, qué significado adjudica el otro interlocutor a un símbolo lingüístico y qué procedimiento de resolución de la tarea subyace en él).

-Mediante el control de las palabras del otro, el interlocutor que lo despliega no solo le pide a su compañero que le confirme su comprensión (como ocurre con las verificaciones de confirmación), sino que, yendo más allá, se pone en su lugar, adopta por un momento la perspectiva del otro para consolidar su comprensión sobre la perspectiva adoptada por su compañero. Mediante este mecanismo evaluativo -un interlocutor revisa y evalúa la actuaciones anteriores de su compañero y lo dicho por su compañero- y metadiscursivo -un interlocutor reproduce lo dicho por el otro interlocutor, las palabras del otro citándolas e introduciéndolas por un verbo informativo como *decir*-, el interlocutor que lo despliega señala la contradicción, si la hay, entre las actuaciones anteriores de su compañero (y lo dicho anteriormente) y las actuaciones que tienen lugar (y lo dicho) en el momento en que se despliega el mecanismo. O, al contrario, confirma esas actuaciones. Al reproducir las palabras del otro interlocutor, el interlocutor que despliega este mecanismo se pone en su lugar, adopta por un momento la perspectiva del otro, la voz del otro creándose, así, una

metaperspectiva en los dos interlocutores tanto en el que lo despliega como en su compañero. El interlocutor que lo despliega tiene como objetivo principal confirmar su comprensión, pero, además, gracias a la puesta en marcha del mecanismo, se crea una metaperspectiva en la que cada participante comprende el punto de vista que adopta el otro participante sobre su propio punto de vista, permitiéndole examinar su propio pensamiento a partir de la perspectiva del otro, interiorizando, así, el punto de vista del otro sobre el propio punto de vista. Es decir, el mecanismo de control de las palabras del otro crea una metaperspectiva en ambos interlocutores: cada uno comprende su perspectiva a través de la perspectiva que el otro adopta sobre su propia perspectiva. Gracias a esta metaperspectiva, los participantes interiorizan las contradicciones si las hay entre sus actuaciones anteriores y las del “aquí y ahora”. Ello puede llevar, o bien, a confirmar sus actuaciones anteriores, o bien, a reformularlas.

-Del análisis de los datos en las cinco muestras, se puede concluir que en el despliegue de las peticiones de clarificación, de las verificaciones de confirmación y en menor medida de las repeticiones, es observable una gradación, dependiendo de la ubicación de estos mecanismos durante el desarrollo de la actividad y de la etapa en la que se despliegan (regulación por el objeto, regulación por otro, proceso evaluativo), gradación que va de la ausencia total, al despliegue durante el conflicto de perspectivas (etapa de regulación por otro), al despliegue durante la etapa de regulación por otro o durante lo que nosotros hemos conceptualizado como anclaje.

-Cuando hay una ausencia total de mecanismos de control empezando por el principal (el señalamiento), los interlocutores no despliegan ninguna petición de clarificación ni verificación de confirmación, puesto que para que se desplieguen estos dos mecanismos es necesario que, primero, los participantes señalen su perspectiva en la tabla.

-Cuando las peticiones de clarificación se despliegan durante el conflicto de perspectivas (durante la etapa de regulación por el objeto) no cumplen su objetivo de clarificar, puesto que hay un participante que cambia el significado que adjudica a los símbolos (y el sentido de la orientación y procedimiento en el que se basa para adjudicar significado a los mismos) cada vez que su compañero le pide clarificación sobre el significado o cuando le pide que confirme su comprensión (mediante una verificación de confirmación), razón por la cual durante el conflicto de perspectivas estos

mecanismos prolongan la falta de atención conjunta (ya que los participantes siguen señalando mediante el mismo símbolo hacia objetos diferentes en la tabla) y la falta de intersubjetividad, ya que los participantes siguen adoptando cada uno un procedimiento de resolución de la tarea sin comprender el que adopta su compañero.

-Cuando se despliegan durante la etapa de regulación por otro (cuando los participantes comparten el procedimiento de resolución de la tarea, bien porque uno de ellos ha desplegado un mecanismo de control de orientación, bien porque uno de ellos se ha alineado por iniciativa propia con el procedimiento de su compañero), la función de las peticiones de clarificación consiste en confirmar, avalar que ambos participantes comparten el mismo procedimiento, ya que al compartir el significado de los símbolos basándose en un mismo procedimiento de resolución de la tarea, adjudican ambos el mismo significado a un símbolo. De este modo, mantienen, estabilizan la intersubjetividad (basada en la adopción de un procedimiento compartido) alcanzada para superar el conflicto de perspectivas anterior de la etapa de regulación por el objeto.

-Cuando todos estos mecanismos se despliegan de forma exhaustiva e inmediata, en combinación unos con otros en una secuencia en el momento en que cualquiera de los participantes tiene la mínima duda sobre el significado que adjudica el otro a un símbolo lingüístico, los hemos denominado *anclaje*. Mediante el anclaje, ante cualquier ambigüedad o duda que surja sobre el significado de un símbolo, los participantes despliegan estos mecanismos a través de los cuales clarifican, comprenden o consolidan su comprensión sobre el significado que el otro interlocutor adjudica a ese símbolo y sobre la perspectiva que subyace para no dar por sobreentendido ningún parámetro que conforma la perspectiva de cada participante y evitar, así, que un sobreentendido falso se convierta en malentendido y conduzca a un conflicto de perspectivas. Cada interlocutor sabe, de este modo, desde qué perspectiva habla el otro, qué procedimiento de resolución de la tarea adopta o qué significado adjudica a un símbolo lingüístico.

-Los mecanismos desplegados como anclaje, a diferencia de las peticiones de clarificación o las verificaciones de conformación desplegadas durante la etapa de regulación por otro, no solo confirman la perspectiva del otro participante, sino que, sobre todo y, principalmente, clarifican y consolidan la comprensión de la perspectiva del otro, aunque no sea compartida. Si la función de las peticiones de clarificación o

verificaciones de confirmación durante la etapa de regulación por otro consiste en confirmar que ambos participantes adjudican el mismo significado a un símbolo (adjudicación basada en que ambos participantes adoptan el mismo procedimiento), la función de estos mismos mecanismos durante el anclaje se caracteriza porque los participantes comprenden mutuamente el significado que adjudican a los símbolos aunque cada uno adjudique al mismo símbolo un significado (basado en un procedimiento) diferente al que le adjudica su compañero. Esta capacidad para comprender la perspectiva del otro, aunque sea diferente, les posibilita coordinar sus intenciones, sus procedimientos de resolución de la tarea. Gracias a esta actividad permanente y exhaustiva de comprensión y clarificación de la intencionalidad del otro, los participantes elaboran su propia perspectiva sobre la perspectiva que adopta su compañero, lo que, entendemos, facilita la coordinación de sus intenciones, aunque sean divergentes.

-Esta habilidad que desarrollan durante el anclaje para la descentración, para comprender la perspectiva del otro, y ponerse en su lugar, les permite llevar a cabo un control exhaustivo sobre las prolepsis o presuposiciones del compañero. Gracias al anclaje, controlan qué interpretación da el compañero a un símbolo (qué presupone) y detectan si es la misma o diferente a la da uno mismo evitando, así, posibles conflictos de perspectivas.

-Por último, esta habilidad para “penetrar” las intenciones del otro, para adoptar la perspectiva del otro y ponerse en su lugar hace posible que los participantes lleven a cabo un control minucioso sobre la bidireccionalidad de los símbolos. Los símbolos son comprendidos por los dos participantes, aunque cada uno les adjudique un significado diferente, desde ambas caras de la interacción. Al comprender el significado que adjudica el otro al mismo símbolo, un interlocutor se desdobra en dos: el *yo* y el *tú*. El *yo* lo constituye el significado que uno mismo adjudica a un símbolo (su papel como actor). El *tú* lo constituye el significado que le adjudica su compañero (su papel como observador). En los dos participantes al mismo tiempo se origina un *yo* y un *tú*. El *yo* de cada uno es el *tú* del otro. De este modo, aunque desde perspectivas diferentes, comparten de forma intersubjetiva un mismo universo y cada uno puede ser uno mismo y otro a la vez.

Futuras líneas de investigación

Al comienzo de nuestro estudio, en la Introducción, nos formulábamos una serie de interrogantes a los que hemos intentado responder durante nuestra investigación. Nos proponíamos descubrir qué mecanismos despliegan dos aprendices de ELE durante la realización de una actividad de vacío de información para planificar, coordinar y comprender sus acciones e intenciones de forma individual o colectiva y para comprender el procedimiento de resolución de la tarea que adopte cada uno.

Hemos conceptualizado los mecanismos de control como dispositivos que “alertan” de la existencia de alguna dificultad durante la realización de una actividad de vacío de información. Los mecanismos de control emergen cuando los aprendices se enfrentan a una situación de incertidumbre -que intentan comprender-, y les guían y orientan surgiendo como un recurso adaptativo ante un entorno cambiante. Entendemos en este estudio que el despliegue de los mecanismos de control implica el uso del ELE como herramienta de mediación para guiar en la solución de un problema, aunque no siempre. Los mecanismos de control impulsan la realización de acciones para superar una dificultad pudiendo desencadenar el despliegue de otros mecanismos.

Una vez analizados los datos, y en respuesta a las preguntas de investigación formuladas, hemos llegado a la conclusión de que cuando la dificultad ante la que se enfrentan dos aprendices de ELE consiste en que cada uno de ellos adopta un procedimiento de resolución de la tarea diferente para realizar la actividad, uno de los participantes puede desplegar un mecanismo de control de la orientación mediante el cual propone al otro la adopción de un procedimiento compartido para solucionar la tarea. Mediante este mecanismo, ambos participantes planifican de forma conjunta (y asimétrica, ya que uno de ellos propone el procedimiento a seguir) la adopción del procedimiento. Este mecanismo se despliega gracias a la mediación explícita del ELE, ya que uno de los participantes exterioriza la adopción del procedimiento a seguir. El ELE se convierte, de este modo, en una herramienta cognitiva mediante la cual los interlocutores verbalizan sus intenciones incrustadas en sus procedimientos de resolución de la tarea e impulsa la modificación de sus comportamientos, ya que uno de ellos deja de adoptar su procedimiento de resolución de la tarea para alinearse con el procedimiento que le propone su compañero.

Por otro lado, si uno de los interlocutores se alinea con el procedimiento de resolución de la tarea del otro e intenta volver a adoptar su procedimiento anterior, el otro puede desplegar un mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva

propia mediante el cual reorienta las acciones de su compañero hacia el procedimiento compartido haciendo uso del ELE como herramienta de mediación. De este modo, se evita la creación, de nuevo, de un conflicto de perspectivas.

También hemos llegado a la conclusión de que los participantes pueden desplegar un mecanismo que les alerta de que el otro interlocutor está adoptando un procedimiento de resolución de la tarea diferente (mecanismo de control de multiplicidad de perspectivas). Este mecanismo facilita la realización exitosa de la actividad ya que mediante él los interlocutores toman conciencia de que el otro adopta un procedimiento diferente y eso les puede impulsar a cambiar la dirección de sus acciones o a coordinarlas de forma conjunta.

Los aprendices también pueden desplegar el mecanismo de control de reversibilidad, mediante el cual son capaces de adoptar dos perspectivas diferentes para señalar un objeto: la suya y la de su compañero. De este modo, son capaces de “ponerse en el lugar del otro”, distanciándose de sí mismos y observándose desde la perspectiva de su compañero que es diferente a la suya, convirtiéndose en objetos para sí mismos.

Asimismo, hemos llegado a la conclusión de que un problema esencial en el desarrollo de una actividad de vacío de información reside en la necesidad de establecer la atención conjunta y que la forma de hacerlo es gracias al despliegue de señalamientos, pero a condición de que sean “reconocidos” o comprendidos por el otro interlocutor. Sin el despliegue de señalamientos comprendidos o “reconocidos” es prácticamente imposible que se ponga en marcha la actividad.

Por último, hemos concluido que los aprendices pueden ejercer un control sobre la perspectiva que adopta el otro gracias al despliegue de mecanismos de control de la perspectiva del otro (peticiones de clarificación, verificaciones de confirmación, repeticiones, control de las palabras del otro), a través de los que clarifican y evalúan sus intenciones mutuas incrustadas en los símbolos lingüísticos mediante los que señalan y en los que subyace un procedimiento de resolución de la tarea. De este modo, mantienen una perspectiva compartida o comprenden la perspectiva del otro, aunque sea diferente.

Teniendo en cuenta estas conclusiones, entendemos que las futuras líneas de investigación podrían explorar las formas de mediación explícita que reviste el despliegue de los mecanismos de control. Es decir, con qué recursos o marcas lingüísticas se explicitan mecanismos como el de control de la orientación, los señalamientos o el de alineamiento con la perspectiva propia. Otra línea de

investigación podría explorar las transiciones entre una etapa de desarrollo y otra. Por ejemplo, cómo se marca la transición de la etapa de regulación por el objeto (en la que los participantes están inmersos en un conflicto de perspectivas) y la etapa de regulación por otro (en la que se despliega el mecanismo de control de la orientación), o cómo se lleva a cabo la estabilización del procedimiento compartido (a la que contribuye el mecanismo de control de alineamiento con la perspectiva propia) cuando surgen intentos desestabilizadores, con qué recursos cognitivos y lingüísticos se crea dicha estabilización y en relación con qué procesos cognitivos y con qué otros mecanismos.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Adair-Hauck, B. y Donato, R. (abril, 1994). Foreign Language Explanations Within the Zone of Proximal Development. *The Canadian Modern Language Review*, 50(3), 532-557.
- Adelman, C., Jenkins, D. y Kemmis, S (1976). Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, 6(3), 139-150.
- Ahmed, M. K. (1988). *Speaking as Cognitive Regulation: A Sstudy of L1 and L2 Dyadic Problem-Solving Activity* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Delaware.
- Ahmed, M. K. (1994). Speaking as Cognitive Regulation: A Vygotskian Perspective on Dialogic Communication. En J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 157-171). Londres: Ablex Publishing.
- Albelda, M., Briz, A., Hidalgo, A. Padilla, X., Pons, S., Ruiz-Gurillo, L. y Sanmartín, J. (2002). La transcripción de la lengua hablada. El sistema del grupo Val. Es. Co. *Español actual: Revista de español vivo*, 77-78, 57-86.
- Aljaafreh, A. y Lantolf, J. P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78(iv), 465-483.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*, 23, 9-30.
- Antón, M. y DiCamila, F. J. (1998). *Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom*. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 314-342.
- Antón, M. y DiCamila, F. J. (2009). The discursive features of the collaborative interaction of advanced learners of spanish: a sociocultural perspective. *ELUA*, 23, 13-30.
- Atkinson, D. (diciembre, 2010). Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5), 599-622.
- Atkinson, D. (octubre, 2014). Language learning in mindbodyworld: A sociocognitive approach to second language learning. *Language Teaching*, 47(4), 476-483.

- Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T. y Okada, H. (2007). Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(ii), 169-188.
- Arievitch, I. M. (2008). Exploring the Links between External and Internal Activity from a Cultural-Historical Perspective. En B. Van Oers, W. Wardekker y R. van der Veer, (eds.), *The transformation of learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory* (pp. 38-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arievitch, I. M. y van der Veer, R. (1995). Furthering the Internalization Debate: Gal'perin's Contribution. *Human Development*, 38, 112-126
- Arievitch, I. M. y van der Veer, R. (2004). The Role of Nonautomatic Processes in Activity Regulation: From Lipps to Galperin. *History of Psychology*, 7(2), 154-182.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination* (M. Holquist, ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, ed. y trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). *Author and hero in aesthetic activity* (M. Holquist y V. Liapunov, eds.; V. Liapunov, trad.). Art and answerability: early philosophical essays (Vol. 9). Austin: University of Texas Press (trabajo original publicado en 1923).
- Balcárcel, G. (2006). La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera. *Letras*, 48(73), 349-363.
- Baldwin, J. M. (1895/1915). *Mental Development in the Child and the Race: Methods and Processes*. New York: Macmillan.
- Barranco, J. L. (2014). Mecanismos de control: control de la diversidad de perspectivas, control del cambio de perspectiva y control de intersubjetividad. *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 34-44. Documento disponible en http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdfpublicaciones/Actasnebrija_SegundoCongreso.pdf
- Barranco, J. L. (2015a). Control de la intersubjetividad: señalamiento de la perspectiva propia, control de la perspectiva del otro y control de la reversibilidad. Documento disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabato_2015/09_barranco.pdf

- Barranco, J. L. (2015b). Mecanismos de control y formulación de objetivos en actividades de vacío de información. *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*, 513-524. Documento disponible en http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/horizontes_cientificos_pub.pdf
- Barranco, J. L. (diciembre, 2015c). Mechanisms for the Control of Intersubjectivity; Anchorage and the Control of the Others's Words. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 212, 323-329.
- Bateson, G. (1972). *Steps toward an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Batlle, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. Recuperado de diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/100766/1/JBR_TESIS.pdf
- Batlle, J. y González, V. (2015). La importancia del metalenguaje en el discurso docente para el restablecimiento de las interacciones con los alumnos en el aula de español como lengua extranjera tras una secuencia de reparación. *AESLA* 3, 130-139. Disponible en cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/03/11.pdf
- Bauer, M. W. y Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163-186.
- Bickhard, M. (1991). The Import of Fodor's Anticonstructivist Arguments. En L. Steffe (ed.), *Epistemological Foundations of Mathematical Experience* (pp.14-25). New York: Springer-Verlag.
- Brooks, F. B. (1992). Spanish L2 learners talking to one another through a jigsaw talk. *Canadian Modern Language Review*, 48, 696-717.
- Brooks, F. B. y Donato, R. (mayo, 1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77(2), 262-274.
- Brooks, F. B., Donato, R. y McGlone, J. V. (noviembre, 1997). When Are They Going to say "It" Right? Understanding Learner Talk During Pair-Work Activity. *Foreign Language Annals*, 30(4), 524-541.

- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En S. R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (eds.), *The child's conception of language* (pp. 214-256). New York: Max-Plank-Institut for Psycholinguistik.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carpenter, M., Nagell, K. y Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (vol. 79), 1-143.
- Carrol, S. y Swain, M. (1993). Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 367-386.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners Errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev y S. M. Miller (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. (1996). *Uses of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H. (2003). Pointing and Placing, En S. Kita (ed.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet* (pp. 243-268). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions, Psychological educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. Los Angeles: Sage.

- Csibra, G. y Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 148-153.
- Curtain, H. y Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children: Making the match*. Glenview: Pearson/Prentice Hall.
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansión of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, 28(2), 34-50.
- Davin, K. y Donato, R. (2013). Student Collaboration and Teacher-Directed Classroom Dynamic Assessment: A Complementary Pairing. *Foreign Language Annals*, 46(1), 1-32.
- de Guerrero, M. C. M. (2004). Early stages of L2 inner speech development: what verbal reports suggest. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 90-112.
- de Guerrero, M. C. M. y Villamil, O. S. (1994). Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 78(iv), 484-496.
- de Guerrero, M. C. M. y Villamil, O. S. (primavera, 2000). Activating the ZDP: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- Dewey, J. (julio, 1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review*, 3, 357-370.
- DiCamila, F. J. y Antón, M. (1997). Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53(4), 669-633.
- Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W. y Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergammon.
- Donato, R. (1988). *Beyond Group: A Psycholinguistic Rationale for Collective Activity in Second Language Learning* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Delaware.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in Second Language Learning. En J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygostkian Approaches to Second Language Research* (pp. 33-56). Londres: Ablex Publishing.
- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 163-194). Barcelona: Ariel Lingüística.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, W. y Lantolf, J. P. (1998). Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's $i+1$: Incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, 48, 411-442.
- Duranti, A. (2010). Husserl, intersubjectivity and anthropology. *Anthropological Theory*, 10(1), 1-20.
- Enfield, N. J. (2002). Cultural logic and syntactic productivity: Associated posture constructions in Lao. En N. J. Enfield (ed.), *Ethnosyntax: Explorations in culture and grammar* (pp. 231-258). Oxford: Oxford University Press.
- Enfield, N. J. (2008). Common ground as a resource for social affiliation. En I. Kecskes y J. Mey (eds.), *Intention, Common Ground and the Egocentric Speaker-Hearer* (pp. 223-254). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Engeström, R. (verano, 1995). Voice as Communicative Action. *Mind, Culture and Activity*, 2(3), 192-214.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). *Non scolae sed vitae discimus*: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, 1, 243-259.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen y R. L. Punamaki (eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2014). Activity Theory and Learning at Work. En U. Deinet, C. Reutlinger (eds.), *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*, 55, 74-89.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L. C. y Gregory, J. (1997). Coordination, cooperation and communication in the courts: Expansive transitions in legal work. En M. Cole, Y. Engeström y O. Vasquez (eds.), *Mind, culture and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition* (pp. 369-385). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.

- Erikson, F. (2001). Co-membership and wiggle room: Some implications of the study of talk and the development of social theory. En N. Coupland, S. Sarangi y C. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and social theory* (pp. 152-187). Harlow: Longman.
- Fernyhough, Ch. (1996). The dialogic mind: A dialogic approach to the higher mental functions. *New Ideas in Psychology*, 14(1), 47-62.
- Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: mediation, dialogue and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28(2), 225-262.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S. y Falik, I. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and brain's capacity for change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fogel, A. (1991). *Developing through relationships: Origins of communication, self and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foster, P. y Ohta, S. (septiembre, 2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430.
- Frawley, W. (1987). *Text and Epistemology*. Norwood: Ablex.
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky and cognitive science. Language and the unification of the social and computational mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Galperin, P. Y. (1970). An experimental study in the formation of mental actions. En E. Stones (ed.). *Readings in educational psychology: Learning and teaching* (pp. 142-154). London: Methuen.
- Galperin, P. Y. (1935). Two concepts of higher nervous activity and their relationship with psychology. *Sovetskaia Psikhonevrologiia*, II, 93-104.
- Galperin, P. Y. (1992a). Linguistic consciousness and some questions of the relationships between language and thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 28-49.
- Galperin, P. Y. (1992b). The problem of activity in Soviet psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 37-59.
- Galperin, P. Y. (1992c). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30, 60-80.
- Gánem, A. (marzo, 2008). Microgenesis, *Method and Object: A Study of Collaborative Activity in a Spanish as a Foreign Language Classroom*. *Applied Linguistics*, 29(1), 120-148.

- Gärdenfors, P. (2008). The role of intersubjectivity in animal and human cooperation. *Biological Theory*, 3(1), 51-62.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gaskill, W. H. (1980). Correction in Native Speaker-Nonnative Speaker Conversation. En D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research* (pp. 125-137). Rowley: Newbury House.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. New York: Routledge.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition. An introductory course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M. y Varonis, E. M. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. En S. M. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language acquisition* (pp. 149-161). Rowley: Newbury House Publishers.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giles, H. y Coupland, N. (eds.). (1991). *The contexts of accommodation: Dimensions of applied sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillespie, A. (2003). Surplus and supplementarity: Moving between the dimensions of otherness. *Culture and Psychology*, 9(3), 209-220.
- Gillespie, A. (2006). *Becoming other. From Social Interaction to Self-Reflection*. Connecticut: IAP.
- Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 678-691). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillespie, A. y Cornish, F. (2010). Intersubjectivity: Towards a Dialogical Analysis. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 40(1), 19-46.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- González, V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. Recuperado de diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41411/1/01.MVGA_TESIS.pdf
- González, V. (2011). La repetición en el discurso del profesor de ELE: formas y funciones. *ELUA*, 25, 205-234.

- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2003). The body in action. En J. Coupland y R. Gwin (eds.). *Discourse, the body and identity* (pp. 19-42). New York: Palgrave-Macmillan.
- Greeno, J. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101, 336-342.
- Gross, K. (1921). *Das Seelenleben des Kindes* [The mental life of children]. Berlin: Reuther y Reichard.
- Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. En C. Faerch y G Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haenen, J. (2001). Outlining the teaching-learning process. Piotr Gal'perin's contribution. *Learning and Instruction*, 11, 157-170.
- Haenen, J. (1996). *Piotr Gal'perin; Psychologist in Vygotsky's footsteps*. New York: Nova Science Publishers.
- Hall, J. K. (enero/junio, 2003). Classroom Interaction and Language Learning. *Ilha do desterro*, 44, 165-187.
- Hall, J. K. y Verplaetse, L. S. (2000). *Second and Foreign Language through Classroom Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanks, W. F. (1996). *Language and communicative practice*. Boulder: Westview Press.
- Heritage, J. (2011). Territories of Knowledge, Territories of Experience: Empathic moments in interaction. En T. Stivers, L. Mondada y J. Steensing (eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (pp. 159-183). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(2), 145-162.
- Husserl, E. (1989). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. Second Book: Studies in the Phenomenology of Constitution*. Dordrecht: Kluwer.
- Jakonen, T. y Morton, T. (2015). Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-Based Language Classroom. *Applied Linguistics*, 36(1), 73-94.
- James, W. (1879). Are we automata? *Mind*, 4, 1-22.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (vol. 1). New York: Holt.

- Kasper, G. (1985). Repair in Foreign Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- Kearsley, G. P. (1976). Questions and question-asking in verbal discourse: A cross-disciplinary review. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(4), 355-375.
- Kendon, A. (1990). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kidwell, M. y Zimmerman, D. H. (2007). Joint Attention as Action. *Journal of Pragmatics*, 39(3), 592-611.
- Kinard, J. T. y Kozulin, A. (2008). *Rigorous mathematical thinking. Conceptual formation in the mathematics classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Kinsbourne, M. y Jordan, J. S. (2009). Embodied Anticipation: A Neurodevelopmental Interpretation. *Discourse Processes*, 46, 103-126.
- Kockelman, P. (2004). Stance and Subjectivity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 14(2), 127-150.
- Kozulin, A. (marzo, 1986). The Concept of Activity in Soviet Psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychology*, 41(3), 264-274.
- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev y S. M. Miller (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 15-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuuti, K. (1995). Activity Theory as a potencial framework for human-computer interaction research. En B. Nardi (ed.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human Computer Interaction* (pp. 17-44). Cambridge: MIT Press.
- Lantolf, J. P. (1994). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal* 78(iv), 418-420.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2011). The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition and artificial L2 development. En D. Atkinson (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 24-47). London: Routledge.
- Lantolf, J. P. (2012). Sociocultural theory: a dialectical approach to L2 research. En S. M. Gass y A Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 57-72). London: Routledge.

- Lantolf, J. P. y Appel, G. (1994). Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Perspectives to Second Language Research. En J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 1-32). Londres: Ablex Publishing.
- Lantolf, J. P. y Genung, P. B. (2002). "I'd rather switch tan fight": An activity-theoretic study of power, success and failure in a foreign language. En C. Kramsch (ed.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives* (pp. 175-196). London: Continuum.
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education. Vygostkian praxis and the research/practice divide*. London: Routledge.
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006a). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006b). Sociocultural Theory and the Second Language Learning. En B. VanPatten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An introduction* (pp.197-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. y Poehner, M. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. En B. van Patten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.
- Lapkin, S., Swain, M. y Smith, M. (2002). Reformulation and the Learning of French Pronominal Verbs in a Canadian French Immersion Context. *Modern Language Journal*, 86(4), 485-507.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, 773-787.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1932). The development of voluntary attention in the child. *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 40, 52-83.

- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood: Prentice-Hall.
- Leontiev, A. N. (1981a). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress.
- Leontiev, A. N. (1981b). The problem of activity in Soviet psychology. En J. W. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). Arnold: Sharpe.
- Leontiev, A. N. (junio, 2014). Activity and consciousness. *Revista Dialectus*, 4, 159-183. Disponible en <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22221>
- Leontiev, D. A. (2003). Activity theory approach: Vygotsky in the present. En D. Robbins y A. Stetsenko (eds.), *Voices within Vygotsky's Non-classical Psychology. Past, Present, Future*. New York: Nova Science Publishers.
- Levinson, S. C. (1995). Interactional biases in human thinking. En E. Goody (ed.), *Social intelligence and interaction: Expressions and implications of the social bias in human intelligence* (pp. 221-260). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (2000). *Presumptive meanings: The theory of generalized conversational implicature*. Cambridge: MIT Press.
- Levinson, S. (2006). On the human "interaction engine". En N. Enfield y S. Levinson (eds.), *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Human Interaction* (pp. 39-69). Oxford: Berg Publishers.
- Lewis, D. (1969). *Convention: A philosophical study*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press.
- Lomov, B. F. (1982). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 21, 55-91.
- Long, M. H. (1977). Teacher Feedback on Learner Error. Mapping Cognition. En H. D. Brown, C. A. Yorio y R. H. Crymes (eds.), *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice* (pp. 278-293). Washington: TESOL.
- Long, M. H. (1980). *Input, interaction and second language acquisition* [Tesis doctoral no publicada]. UCLA, Department of Applied Linguistics and TESL.
- Long, M. H. (verano, 1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.

- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. M. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Cambridge: Newbury House.
- Long, M. H. y Sato, C. J. (1983). Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. En H. W. Seliger y M. H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 268-286). London: Newbury House Publishers.
- Luria, A. (1928). The problem of the cultural behavior of the child. *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 35, 493-506.
- Luria, A. (1932). *The nature of human conflicts: On emotion, conflict and will*. New York: Liveright.
- Luria, A. y Yudovich, F. (1972). *Speech and the development of mental process in the child*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Llobera, M. (1995). Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras. En M. Siguán (ed.), *Trabajo por tareas* (17-38). Barcelona: Horsori.
- Llobera, M. (1997). Conceptes bàsics per a la didàctica de les llengües. En G. Pujals y E. Sanahuja (eds.), *Saber de lletra, V*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Lyster, R. y Ranta, L. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. En R. M. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language* (pp. 141-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A. (2007). Interaction as practice. En R. M. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language* (pp. 85-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinovski, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. En C. K. Ogden e I. Richards (eds.), *The Meaning of Meaning* (pp. 146-1552). London: Routledge.
- Marková, I. (1982). *Paradigms, thought and language*. Chichester: Wiley.
- Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mint, Culture and Activity*, 3 (1), 25-45.

- Matusov, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education*, 17, 383-402.
- McCafferty, S. G. (1994). The Use of Private Speech by adult ESL Learners at Different Levels of Proficiency. En J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to Second Language Research* (pp. 117-134). London: Ablex Publishing.
- Mead, G. H. (1910). Social consciousness and the consciousness of meaning. *Psychological Bulletin* 6, 401-408.
- Mead, H. G. (julio, 1912). The Mechanism of Social Consciousness. *The Journal of Psychology and Scientific Methods*, 9(15), 401-406.
- Mead, H. G. (abril, 1913). The Social Self. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10(14), 374-380.
- Mead, G. H. (marzo, 1922). A behavioristic account of the significant symbol. *The Journal of Philosophy*, 19(6), 157-163.
- Mead, G.H. (abril, 1925). The genesis of self and social control. *International Journal of Ethics*, 35(3), 251-277.
- Mead, G. H. (1992) (Ch. W. Morris, ed. e introd.). *Mind, self and society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (vol. 1). Chicago: University of Chicago Press (trabajo original publicado en 1934).
- Mori, J. y Hayashi, M. (2006). The achievement of interculturality through embodied completion: A study of interactions between first and second language speakers. *Applied linguistics*, 27(2), 195-219.
- Morris, C. W. (1946). *Signs, language and behavior*. New York: George Braziller.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. Farr y S. Moscovici (eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nardi, B. A. (1996). Activity theory and human-computer interaction. En B. A. Nardi (ed.), *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction* (pp. 7-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newson, J. (1978). Dialogue and Development. En A. Look (ed.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language* (pp. 31-42). London: Academic Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2005). Classroom Research. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 225-240). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. B. (1994). Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. En B. G. Blount (ed.), *Language, Culture and Society* (pp. 470-512). Illinois: Waveland Press.
- Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 93-121.
- Ohta, A. S. (1997). The development of pragmatic competence in learner-learner interaction. En L. Bouton (ed.), *Pragmatics and Language Learning* (vol. 8), (pp. 223-242). Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Ohta, A. S. (2000a). Re-thinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.
- Ohta, A. S. (2000b). Re-thinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. En J. K. Hall y L. Verplaetse (eds.), *The Construction of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (pp. 47-71). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ohta, A. S. (2005). Confirmation checks: A discourse analytic reanalysis. *Japanese Language and Literature*, 39(2), 383-412.
- Payrató, L. (1995). Transcripción del discurso coloquial. En L. Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (45-70). Almería: Universidad de Almería.
- Peirce, C. S. (1998). *Charles S. Peirce: The essential writings* (E. C. Moore, ed.). New York: Prometheus Books (trabajo original publicado en 1878).
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pica, T. (1987). Second Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom. *Applied Linguistics*, 8, 3-21.

- Pica, T. (1994). Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language- Learning Conditions, Processes and Outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.
- Pica, T. y Doughty, C. (1988). Variation in Classroom Interaction as a Function of Participation Pattern and Task. En J. Fine (ed.), *Second Language Discourse: A Textbook of Current Research* (pp. 41-55). Norwood: Ablex.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Beducci, D. y Newman, J. (1991). Language Learning Through Interaction: What Role Does Gender Play? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 343-376.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. y Mongenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Platt, E. y Brooks, F. B. (1994). The “Acquisition-Rich Environment Revisited”. *The Modern Language Journal*, 78(iv), 497-511.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer.
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL QUARTERLY*, 43(3), 471-491.
- Poehner, M. E. e Infante, P. (enero, 2015). Mediated Development: Inter-psychological activity for L2 education. *Language and Sociocultural Theory*, 2(2), 161-183.
- Poehner, M. E. e Infante, P. (junio, 2017). Mediated Development: A Vygotskian Approach to Transforming Second Language Learner Abilities. *TESOL QUARTERLY*, 51(2), 332-357.
- Poehner, M. y Lantolf, J. P. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the Past into the Future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-72.
- Poehner, M. E. y Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265.
- Poehner, M. E. y van Compernelle, R. A. (2013). L2 development around tests: Response processes and dynamic assessment. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51, 353-377.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Prus, R. (1997). *Subcultural Mosaics and Intersubjective Realities: An Ethnographic Research Agenda for Pragmatizing the Social Sciences*. Albany: SUNY Press.

- Psaltis, C. y Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*, 36(3), 407-430.
- Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 284-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichardt, C y Cook, T. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. En T. Cook y C. Reichardt (eds.), *Qualitative and quantitative methods in education research* (pp. 7-32). Beverly Hills: Sage Publications.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2.^a ed.). Oxford: Blackwell.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. New York: Wiley y Sons.
- Rommetveit, R. (1979a). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R. M. Blakar (eds.), *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). London: Academic Press.
- Rommetveit, R. (1979b). On common codes and dynamic residuals in human communication. En R. Rommetveit y R. M. Blakar (eds.), *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 163-175). London: Academic Press.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. En J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp.183-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1998). Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. En S. Braten (ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1991). Research on the role of communication in classroom-based foreign language instruction: On the interpretation, expression and negotiation of meaning. En B. Freed (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 31-45). Lexington: D. C. Heath.
- Sawyer, R. K. (2003). *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. Mahwah: Erlbaum.

- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. En L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 150-171). Washington: American Psychological Association.
- Schegloff, E. A. (marzo, 1992). Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 9(5), 1295-1345.
- Schegloff, E. A. (enero, 1997). Practices and Actions: Boundary Cases of Other-Initiated Repair. *Discourse Processes*, 23, 499-545.
- Schegloff, E. A. (2006). Interaction: The Infrastructure for Social Institutions, the Natural Ecological Niche for Language and the Arena in which Culture is Enacted. En N. J. Enfield y S. C. Levinson (eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* (pp. 70-96). Oxford: Berg.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schieffelin, B. B. y Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Seo, M. S. e I. Koshik (agosto, 2010). A conversation analytic study of gestures that engender repair in conversational tutoring. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2219-2239.
- Sidnell, J. (2015). The architecture of intersubjectivity revisited. En N. J. Enfield, P. Kockelman y J. Sidnell (eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology* (pp. 364-399). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sigel, I. E. (2002). The psychological distancing model: A study of the socialization of cognition. *Culture and Psychology*, 8(2), 189-214.
- Smith, L. M. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. *Review of Research in Education*, 6, 316-377.
- Smith, N. (1980). *Mutual knowledge*. London: Academic Press.
- Smith, R. A. (1987). A teacher's view on cooperative learning. *Phi Delta Kappan*, 68(9), 663-666.
- Spada, N. y Fröhlich, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching (COLT) observation scheme: Coding conventions and implications*. Sidney: National Centre for English Language Teaching of Australia.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Spirkin, A. (1983). *Dialectical materialism*. Moscow: Progress.
- Stetsenko, A. (1999). Social interaction, cultural tools an the zone of proximal development: In search of a synthesis. En S. Chaiklin, M. Hedegaard y U. J. Jensen (eds.), *Activity theory and social practice cultural historical approaches* (pp. 235-253). Aarhus: Aarhus University Press.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Swain, M. (1997). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, 115-132.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *Canadian Modern Language Review*, 58(1), 44-63.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (ed.), *Avanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Londres: Continuum.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. En M. Bygate, P. Skehan y M. Swain, (eds.), *Researching Pedagogics Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 99-118). London: Longman.
- Swain, M. y Lapkin, S. (enero, 2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129.
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W y Brooks, L. (2009). Linguaging: University Students Learn the Gramatical Concept of Voice in French. *The Modern Language Journal*, 93(i), 5-29.

- Swain, M. y Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. En C. A. Chapelle (ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-8).
- Talyzina, N. (1981). *The Psychology of learning: Theories of learning and programmed instruction*. Moscow: Progress Press.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorne, S. L. (2005). Epistemology, Politics and Ethics in Sociocultural Theory. *The Modern Language Journal*, 89(3), 393-409.
- Thorne, S. L. y Lantolf, J. P. (2007). A Linguistics of Communicative Activity. En S. Makoni y A. Pennycook (eds.), *Disinventing and (re)constituting languages* (pp. 245-278). Clevedon: Multilingual Matters.
- Thorne, S. L. y Tasker, T. (2011). Sociocultural and cultural-historical theories of language development. En J. Simpson (ed.), *Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 487-500). New York: Routledge.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10(1), 69-88.
- Tomasello, M. (marzo, 1992). The social bases of language acquisition. *Social Development* 1(1), 67-87.
- Tomasello, M. (1995). Joint Attention as Social Cognition. En C. Moore, C. y P. J., Durivam (eds.), *Joint attention. Its origins and role in development* (pp. 103-120). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (1999a). *The Cultural Origins of Human Cognition*. London: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (1999b). The Human Adaptation for Culture. *Annual Review of Anthropology*, 28(1), 509-529.
- Tomasello, M. (2000). Primate cognition: Introduction to the Issue. *Cognitive Science*, 24(3), 351-361.
- Tomasello, M. (2003a). *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003b). The Key is Social Cognition. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.), *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought* (pp. 47-57). Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press.

- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. En E. L. Bavin, E. L. (ed.), *The Cambridge handbook of child language* (pp. 69-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2014). *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. y Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (octubre, 2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691.
- Tomasello, M., Carpenter, M y Liszkowski, U. (mayo/junio, 2007). A New Look at Infant Pointing. *Child Development*, 78(3), 705-722.
- Trevarthen, C. (1977a). Communication and Cooperation in Early Infancy: A Description of Primary Intersubjectivity. En M. Bullowa (ed.), *Before Speech: The Beginning of Human Cooperation* (pp. 321-348). Cambridge; Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1977b). Descriptive Analyses of Infant Communicative Behavior. En H. R. Shaffer (ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction: The Loch Symposium* (pp. 227-270). London: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1980). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: Their development in infancy. En M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies y D. Ploog (eds.), *Human ethology: Claims and limits of a new discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1998). *The Guided Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. y van del Veer, R. (1993). The Encoding of distance: The Concept of the Zone of Proximal Development. En R. R. Cocking y K. A. Renninger (eds.), *The Development and Meaning of Psychological Distance* (pp. 35-62). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Compernelle, R. A. (2010). Incidental microgenetic development in second language teacher-learning talk-in-interaction. *Classroom Discourse*, 1, 66-81.
- van Compernelle, R. A. (2014). *Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics*. Bristol: Multilingual Matters.
- van Compernelle, R. A. (2015). *Interaction and Second Language Development: A Vygotskian perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- van Compernelle, R. A. y Kingiger, C. (2013). Promoting metapragmatic development through assessment in the zone of proximal development. *Language Teaching Research*, 17(3), 282-302.
- van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- van Lier, L. (1990). Ethnography: Band Aid, bandwagon or contraband. En C. Brumfit y R. Mitchell (eds.), *Research in the Language Classroom* (pp. 33-55). London: Modern English Publications.
- van Lier, L. (2005). Case study. Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 195-208). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varonis, E. y Gass, S. M. (1985a). Miscommunication in native/nonnative conversation. *Language in Society*, 14, 327-343.
- Varonis, E. y Gass, S. M. (1985b). Non-native/non-native conversations: a model for the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Varonis, E. M. y Gass, S. M. (1986). Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Villamil, O. S. y De Guerrero, M. C. M. (2006). Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. En K. Hyland y F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues* (pp. 23-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vocate, D. R. (1994). Sel-Talk and Inner Speech: Understanding the Uniquely Human Aspects of Intrapersonal Communication. En D. R. Vocate (ed.), *Intrapersonal Communication. Different voices, different minds* (pp. 3-33). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-434.
- Vygotsky, L. S. (1978). (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, eds.). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981a). The development of higher forms of attention in childhood. En J. V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 189-239). Armonk, NY: M. E. Sharp.

- Vygotsky, L. S. (1981b). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M. E. Sharp.
- Vygotsky, L. S. (1981c). The Instrumental Method of Psychology. En J. V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 134-143). Armonk, NY: M. E. Sharp.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). (R. W. Reiber and A. S. Carton, eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. Problems of general psychology. Including the volume Thinking and Speech (vol. 1). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). (A. Kozulin, ed. y pról.). *Pensamiento y lenguaje* Barcelona: Paidós (trabajo original publicado en 1934).
- Vygotsky, L. S. (1997). (R. W. Rieber, ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky* (vol. 4). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). (A. M. Matiushkin, ed.). *Obras escogidas. III. Problemas del desarrollo de la psique* (vol. 2-III.). Madrid: Antonio Machado Libros (trabajo original publicado en 1931).
- Vygotsky, L. S. y Luria, A. (1994). *Tool and symbol in child development* (R. Van de Veer y J. Valsiner, Eds.). The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell (trabajo original publicado en 1930).
- Wagner, W., Duveen, G., Themel, M., y Verma, J. (1999). The modernization of tradition: thinking about madness in Patna, India. *Culture y Psychology*, 5, 413-445.
- Watson, K. A. (1975). Transferable communicative routines: Strategies and group identity in two speech events. *Language in Society*, 4, 53-72.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger. E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsch, J. V. (1981). (ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk: M. E. Sharpe.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. *New directions for Child Development*, 23, 7-18.

- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Nueva York: Macmillan.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. En C. J. Fillmore y W-S. Y. Wang y D. Kempler (eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, J. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's Ideas about Units for the Analysis of Mind. En J. V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspective* (pp. 94-118). Nueva York: Cambridge University Press.
- Zinchenko, V. P. (2002). From classical to organic psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39, 32-77.
- Zuengler, J. (1991). Accommodation in native-nonnative interactions: Going beyond the "what" to the "why" in second language research. En H. Giles, N. Coupland y J. Coupland (eds.), *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics* (223-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zukow-Goldring, P. y Ferko, K. R. (1994). An ecological approach to the emergence of the lexicon: Socializing attention. En V. John-Steiner, C. P. Panolsky y L. W. Smith (eds.), *Sociocultural approaches to language and literacy: An interactional perspective* (pp. 170-190). Cambridge

ANEJOS

ANEJO 1

Observaciones al anejo 1

En las tablas de este anejo se encontrarán tres tipos de trazos:

-Líneas continuas con trazo de imprenta: las que corresponden a las figuras geométricas y letras que se proporcionó a cada pareja de participantes antes de que realizaran la actividad.

-Líneas continuas con trazo humano: las que corresponden a las que dibujaron o escribieron los participantes que realizaron la tarea.

-Líneas discontinuas: las que corresponden a las letras escritas y a las figuras geométricas dibujadas por los participantes, pero que fueron borradas por ellos mismos durante la realización de la actividad. Estas líneas fueron reconstruidas por el investigador para facilitar la comprensión de la tarea.

TABLA 1

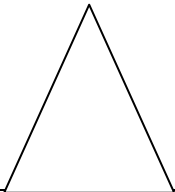
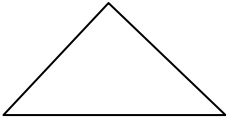
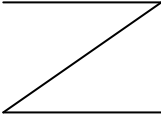

			6 9 8 7 2 1
	PA		
H			
			PE
		PÁRAMO	

TABLA 2

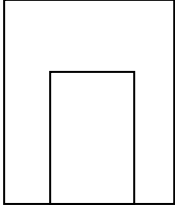

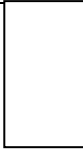
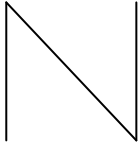
	TA		
P			
			RA
305728		DETRÁS	

TABLA 3


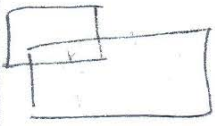
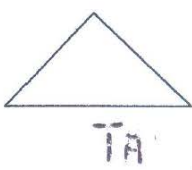

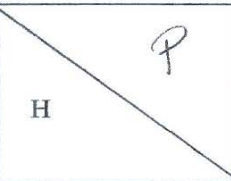
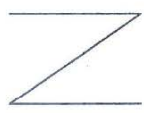




			6 9 8 7 2 1
	PA TA		
			
305728			PE RA
			
305728	N	PÁRAMO DETRÁS	

TABLA 4

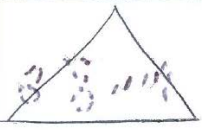

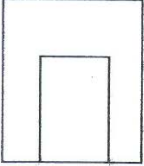
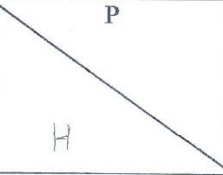




			
	PA TA	TA TR	
			
			PE RA
305728		PARÁMO DETRÁS	

TABLA 5

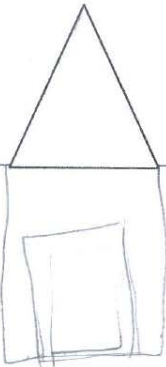
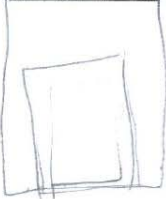
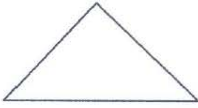
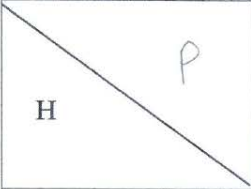
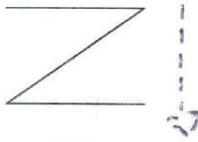

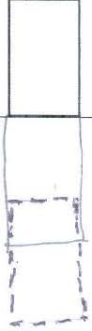

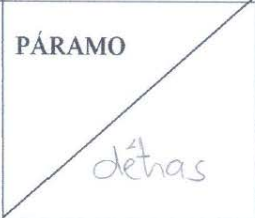
		waá	6 9 8 7 2 1
	PA TA		
H  P			
			PE RA
			RA
305728	N	PÁRAMO  déhas	

TABLA 6

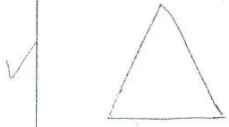
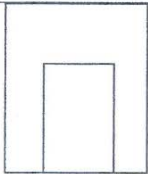
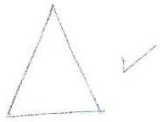
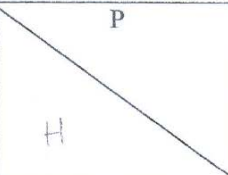



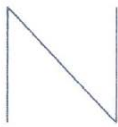
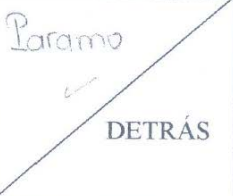
			698721
	PA TA		
			
			PE
			RA
305728			

TABLA 7

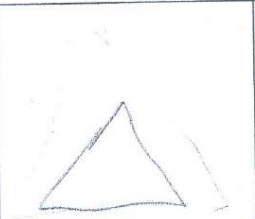

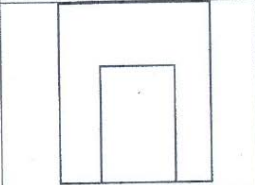
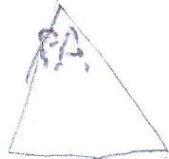
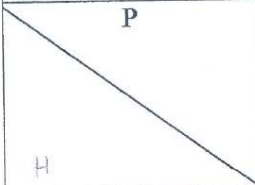
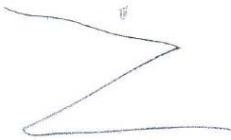


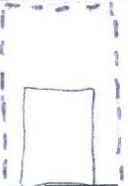

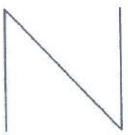
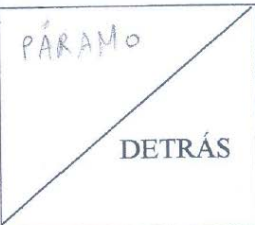
			
	PA	TA	
			
			PE
			RA
3 0 5 7 2 8			

TABLA 8


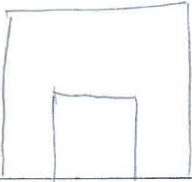
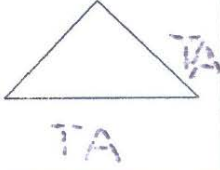
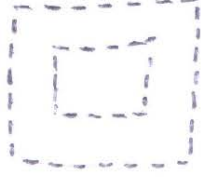
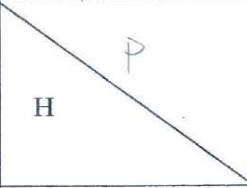
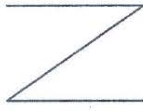


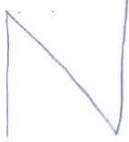
			6 9 8 7 2 1
	PA TA		
			
			PE RA
305728		PÁRAMO DETRÁS	

TABLA 9


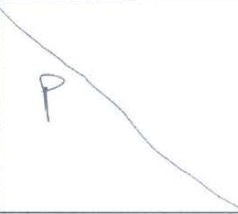


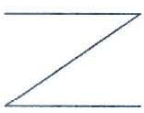




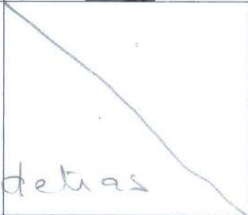
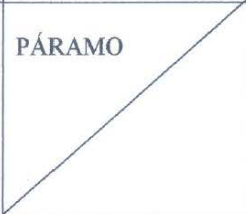
	cPase	P 	6 9 8 7 2 1
	PA 30572 8		TA
H 			N 
			PE
	 detras		
		PÁRAMO 	

TABLA 10


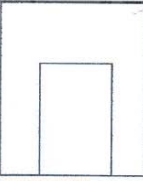








<p>1 dibujo un dibujo de matemática</p>	<p>A B C A matemática A A</p> 	<p>2 líneas</p>	<p>nostros</p>
	<p>TA</p>		
<p>P</p> 	<p>H</p> 		
<p>698721</p>	<p>3 dibujo 1 letra Z</p>	<p>PI</p>	
<p>A</p> 			<p>RAFRAMU</p>
<p>305728</p>	<p>N</p> 	<p>DETRÁS</p> 	<p>1 número grande</p>

TABLA 11

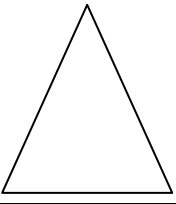
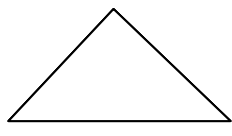
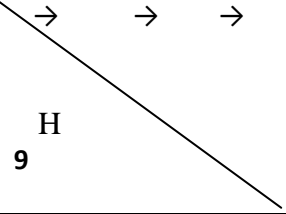
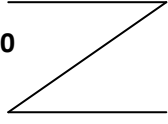

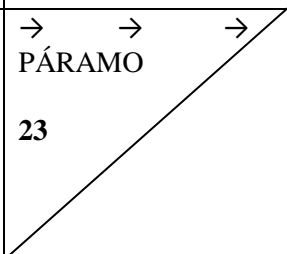
→ → → 1 	→ → → 2	→ → → 3	→ → → 4 6 9 8 7 2 1
→ → → 5	→ → → PA 6	→ → → 7 	→ → → 8
→ → → H 9 	→ 10 	→ → → 11	→ → → 12
→ → → 13	→ 14 	→ → → 15	→ → → 16 PE
→ → → 17	→ → → 18	→ → → 19	→ → → 20
→ → → 21	→ → → 22	→ → → PÁRAMO 23 	→ → → 24

TABLA 12



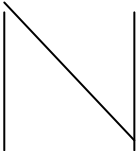
↓ 1 ↓	↓ 7 ↓	↓ 13	↓ 19
↓ 2 ↓ 	↓ 8 ↓ TA	↓ 14	↓ 20
↓ 3 ↓ P	↓ 9 ↓	↓ 15 ↓	↓ 21
↓ 4 ↓	↓ 10 ↓	↓ 16	↓ 22
↓ 5 ↓	↓ 11 ↓ 	↓ 17	↓ RA 23
↓ 6 ↓ 3 0 5 7 2 8	↓ 12 ↓ 	↓ 18 ↓ DETRÁS	↓ 24

TABLA 13

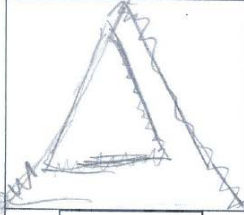
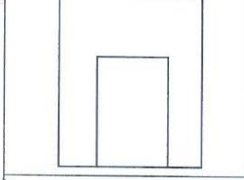
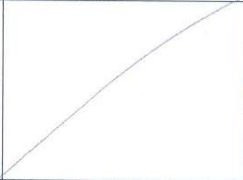
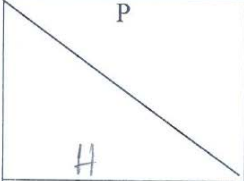


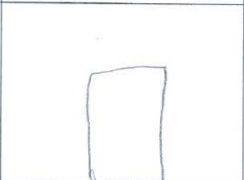
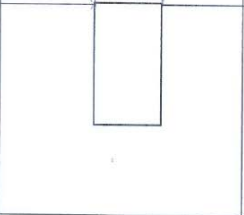
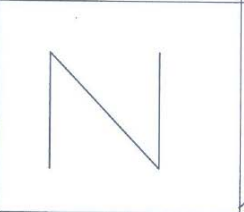

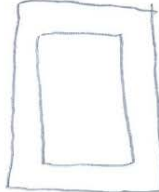


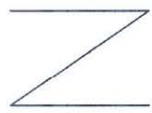




			<p>127896</p>
	<p>TA PA</p>		
<p>P</p>  <p>H</p>			
			
			<p>PE RA</p>
<p>305728</p>		<p>PÁRAMO DETRÁS</p>	

TABLA 14

			6 9 8 7 2 1
	PA TA		
H  P			
			PE
			RA
305728		PÁRAMO <i>Detrás</i>	

ANEJO 2

TRANSCRIPCIÓN 1

1. Interlocutora 1: En el cuadro izquierda, en el cuadro izquierda ten, tengo una cifra
2. que empieza...
3. Interlocutora 2: ...una, ¿qué?

4. Interlocutora 1: ...cifra, número, número grande, cifra, chifre.
5. Interlocutora 2: Sí.

6. Interlocutora 1: ...seis, nueve, que es... seis, nueve, ocho, siete, dos, uno.
7. Interlocutora 2: // siete, dos...

8. Interlocutora 1: / siete, dos, uno.
9. Interlocutora 2: ¿Uno?
10. Interlocutora 1: Sí.

11. Interlocutora 2: / Sí,...y... después....
12. Interlocutora 1: Eh: :: tengo dos cuadros vacíos... en primera línea. Después hay
13. un cuadro. Eh: :: Hay un... ¿cómo se llama? [DIBUJA UN TRIÁNGULO EN EL
14. AIRE] Eh..., [MIRA A LA CÁMARA].

15. Interlocutora 2: /// ¿Triangule?
16. Interlocutora 1: ¿Cómo?
17. Interlocutora 2: Un... [MIRA A LA CÁMARA].

18. Interlocutora 1: [MIRA A LA CÁMARA] ¿Cómo? ¿Cómo?
19. Interlocutora 2: Eh... ¿Triangule? ¿Me entiendes?

20. Interlocutora 1: Sí.
21. Interlocutora 2: ¿Sí?
22. Interlocutora 1: Sí.
23. Interlocutora 2: ¿Grande o...?

24. Interlocutora 1: Grande, sí.
25. Interlocutora 2: Grande.

26. Interlocutora 1: // El cuadro abajo del eh..., de este cuadro... hay uno que está
27. vacío también.
28. Interlocutora 2: Vale. Eh, este... ¿Abajo a la izquierda?

29. Interlocutora 1: A derecha.
30. Interlocutora 2: ¿A la derecha? Sí, sí.

31. Interlocutora 1: Está vacío.
32. Interlocutora 2: mmm.
33. Interlocutora 1: Después hay un cuadro. Eh, entre ello, hay eh: :: dos letras: Pe e a.
34. Pe mayúscula. Son... pequeños.
35. Interlocutora 2: Sí.
36. Interlocutora 1: Y después hay un cuadro que también hay un, eh... dibujo de...

37. ¿cómo se llama? [DIBUJA UNA FIGURA GEOMÉTRICA EN EL AIRE] // [DICE TRIÁNGULO EN ÁRABE].
38. Interlocutora 2: // Eh, hablas de la segunda línea...
39. Interlocutora 1: Sí // Los...
40. Interlocutora 2: (()).
41. Interlocutora 1: Los cuadros que están en el medio están llenas y otros son vacíos.
42. Interlocutora 2: Vale. Eh... bueno. Yo tengo en el... un cuadro, cuadro... vacío.
43. Interlocutora 1: ¿Dónde? ¿A la primera línea o a la segunda?
44. Interlocutora 2: A la derecha. La segunda.
45. Interlocutora 1: La segunda, derecha. Vale.
46. Interlocutora 2: Y: :: / No. Dos, dos vacíos. Y: :: después tengo... un cuadro que
47. tiene /, donde hay un te, a.
48. Interlocutora 1: mmm.
49. Interlocutora 2: ... y... después..., eh: ::
50. Interlocutora 1: Pe, a, ¿dónde?
51. Interlocutora 2: Te, a.
52. Interlocutora 1: ¿Te, a?
53. Interlocutora 2: Sí.
54. Interlocutora 1: En el tercero cuadro...
55. Interlocutora 2: En el tercero. A ver...
56. Interlocutora 1: A la derecha.
57. Interlocutora 2: Sí.
58. Interlocutora 1: mmm.
59. Interlocutora 2: Y después hay... / Eh: :: No sé cómo decir //, dos formas de...
60. Interlocutora 1: ¿De qué? [RISAS].
61. Interlocutora 2: [RISAS] (()).
62. Interlocutora 1: Ah. Vale.
63. Interlocutora 2: Dos. Uno dentro del otro.
64. Interlocutora 1: ¿Cómo?
65. Interlocutora 2: Uno dentro del otro. Pequeño...
66. Interlocutora 1: Ah. Vale.
67. Interlocutora 2: ... pero: :: Eh..., // Están, eh....
68. Interlocutora 1: // Te entiendo [BORRA].
69. Interlocutora 2: [RISAS]. ¿Me entiendes o no me entiendes?
70. Interlocutora 1: Sí. Hay uno no está dentro... pero... [GESTOS CON LOS DEDOS] [RISAS].
71. Interlocutora 2: Sí [RISAS].
72. Interlocutora 1: Vale [RISAS].
73. Interlocutora 2: // Ahora estamos en la tercera línea. ¿Sí?
74. Interlocutora 1: mmm. Eh: :: yo todavía no he (()) los dos cuadros, los dos

75. cuadros que tengo...
76. Interlocutora 2: Vale.
77. Interlocutora 1: ...que tengo vacíos.
78. Interlocutora 2: Vale.
79. Interlocutora 1: Que est., que est., que están dentro de ella.
80. Interlocutora 2: [SORPRESA].
81. Interlocutora 1: Los dos cuadros de la primera línea, tengo...
82. Interlocutora 2: No hay nada. No tengo nada en los... eh, en los cuadros de la
83. primera línea.
84. Interlocutora 1: Ah, vale //. En la tercera línea tengo en la, en cuadro tercero de la...
85. derecha, de la línea derecha [LEVANTA LA MANO DERECHA], una letra, la, la
86. última letra de los alfabetos...
87. Interlocutora 2: ¿Sí?... ¿ceta?
88. Interlocutora 1: Sí, sí. Pero es muy grande.
89. Interlocutora 2: // Vale.
90. Interlocutora 1: En el cuatro cuaderno... el cuatro cuadro está partido [DIBUJA
91. UNA LÍNEA DIAGONAL EN EL AIRE], eh, a dos partes. Eh...
92. Interlocutora 2: ¿El cuarto?
93. Interlocutora 1: ¿Cómo?
94. Interlocutora 2: ¿El cuarto?
95. Interlocutora 1: Sí.
96. Interlocutora 2: Vale.
97. Interlocutora 1: Eh: :: //. Está cortado a dos partes [DIBUJA UNA LÍNEA
98. DIAGONAL EN 97. EL AIRE]. La, la parte, la segunda parte, eh: :: había un....
99. Interlocutora 2: ¿Debajo?
100. Interlocutora 1: Sí. Hay un letra hache.
101. Interlocutora 2: Hache.
102. Interlocutora 1: En mayúscula también. Sí.
103. Interlocutora 2: ¿Dónde? ¿Muy abajo? ¿O al medio o...?
104. Interlocutora 1: Eh: :: ///. No es... No hace falta (()).
105. Interlocutora 2: Vale.
106. Interlocutora 1: ¿Y qué tienes en los dos cuadros?
107. Interlocutora 2: Yo tengo en la otra parte un pe.
108. Interlocutora 1: Un pe. Vale.
109. Interlocutora 2: Sí.
110. Interlocutora 1: En los dos cuadros...
111. Interlocutora 2: Y en los, en el segundo, eh: :: de la derecha hay un... eh, flecha.
112. Interlocutora 1: / Eh: :: ¿en lugar de ceta?

113. Interlocutora 2: No, no. En el... el segundo a la derecha.
114. Interlocutora 1: Aquí [LEVANTA LA MANO DERECHA]. ¿Sí?
115. Interlocutora 2: Sí.
116. Interlocutora 1: mmm. ¿Qué tienes?
117. Interlocutora 2: Un, un fleche [GESTO INDESCIFRABLE].
118. Interlocutora 1: Vale [GESTO INDESCIFRABLE].
119. Interlocutora 2: ... que se dirija abajo.
120. Interlocutora 1: Vale. ¿Grande o pequeño o al...?
121. Interlocutora 2: Grande.
122. Interlocutora 1: ¿Al medio o...?
123. Interlocutora 2: Muy grande.../ Al medio.
124. Interlocutora 1: Vale. mmm. ¿Y en el primer cuadro de la línea...
125. Interlocutora 2: No hay nada.
126. Interlocutora 1: ...tercera?
127. Interlocutora 2: No hay nada. Está vacío.
128. Interlocutora 1: Vale. Pues en la cuarta línea en el primero cuadro de la, di, la
129. derecha tengo pe, dos letras que son pe y e [DIBUJA LA LETRA E EN EL AIRE]
130. de España, en mayúscula, están abajo al...
131. Interlocutora 2: ¿E de España?
132. Interlocutora 1: E de Esp... de España. Sí. Pe.
133. Interlocutora 2: ¿Dónde está la e?
134. Interlocutora 1: Abajo..., al medio.
135. Interlocutora 2: ¿Los dos son abajo?
136. Interlocutora 1: Sí. Sí. Están en [LEVANTA LOS DOS DEDOS ÍNDICES HACIA
137. ARRIBA EN PARALELO] (()) ///. La segundo cuadro está vacío.
138. Interlocutora 2: mmm.
139. Interlocutora 1: No tengo nada en él... El tercero tengo un, eh: :: [DIBUJA UN
140. RECTÁNGULO EN EL AIRE]. No sé cómo se llama... ///. ¿Tú entiendes?
- [DIBUJA UN RECTÁNGULO] [RISAS].
141. Interlocutora 2: [RISAS] el mismo dibujo que, que has...eh...
142. Interlocutora 1: Sí.
143. Interlocutora 2: Sí.
144. Interlocutora 1: Está, abajo, está [DIBUJA UN RECTÁNGULO EN EL AIRE]...
145. Interlocutora 2: mmm.
146. Interlocutora 1: ...está en el medio y abajo [DIBUJA UN RECTÁNGULO EN EL
147. AIRE]. Un poco... (()) // . El cuarto cuadro está vacío. La línea quinta está toda
148. vacío. No hay nada en los cuadros. En la última hay...
149. Interlocutora 2: ¿En la quinta no tienes nada?
150. Interlocutora 1: Sí.

151. Interlocutora 2: Bueno, yo tengo...
152. Interlocutora 1: Eh, pero dime qué tienes en los dos cuadros de la cuarta. Cuarta
153. línea. El segundo y el cuarto.
154. Interlocutora 2: No tengo nada en el segundo...
155. Interlocutora 1: mmm. ¿Y el cuarto...?
156. Interlocutora 2: Eh: :: ¿De la derecha?
157. Interlocutora 1: Sí.
158. Interlocutora 2: El, el segundo es... está... eh: ::
159. Interlocutora 1: ¿Qué? [RISAS].
160. Interlocutora 2: [RISAS]. Hay dos partes en el segundo.
161. Interlocutora 1: Dos partes. Están... [DIBUJA UNA LÍNEA DIAGONAL EN EL AIRE].
162. Interlocutora 2: Sí.
163. Interlocutora 1: mmm.
164. Interlocutora 2: Y: :: abajo hay, eh... escribió detrás.
165. Interlocutora 1: ¿Detrás?
166. Interlocutora 2: Sí.
167. Interlocutora 1: Eh: :: De qué parte... (()). [LEVANTA UNA MANO HACIA LA IZQUIERDA Y LA OTRA HACIA LA DERECHA].
168. Interlocutora 2: Abajo. Debajo de: ::
169. Interlocutora 1: Está, está cortado aquí [DIBUJA UNA LÍNEA HORIZONTAL EN EL AIRE].
170. Interlocutora 2: No.
171. Interlocutora 1: Aquí [DIBUJA UNA LÍNEA VERTICAL EN EL AIRE].
172. Interlocutora 2: Sí.
173. Interlocutora 1: Vale //. Detrás.
174. Interlocutora 2: Diagonal.
175. Interlocutora 1: ¿Cómo?
176. Interlocutora 2: De diagonal. Está cortado de diagonal.
177. Interlocutora 1: Detrás. mmm /. En el cuarto cuadro, cuadro, ¿qué tienes?
178. Interlocutora 2: En el cuarto, eh: :: hay tres, cero...
179. Interlocutora 1: mmm.
180. Interlocutora 2: cinco...
181. Interlocutora 1: ... tres, cero, cinco...
182. Interlocutora 2: siete...

183. Interlocutora 1: ... siete...
184. Interlocutora 2: ... dos...
185. Interlocutora 1: dos...
186. Interlocutora 2: ... y ocho.
187. Interlocutora 1: Y ocho.
188. Interlocutora 2: (()).
189. Interlocutora 1: Sí. Vale. Eh: ::
190. Interlocutora 2: Y...
191. Interlocutora 1: En la quinta línea, ¿qué tienes?
192. Interlocutora 2: No tengo nada en el primer...
193. Interlocutora 1: ... cuadro.
194. Interlocutora 1: ¿De la izquierda? [LEVANTA LA MANO DERECHA] /. ¿De la
195. derecha? [LEVANTA LA MANO DERECHA].
196. Interlocutora 2: De la izquierda. ¿En el quinta? ¿En la quinta...?
197. Interlocutora 1: Sí.
198. Interlocutora 2: ... línea. Vale. En el primer cuadro de la derecha hay, eh: :: erre, a.
199. Interlocutora 1: Derecha. Es que tengo derecha... [LEVANTA LA MANO DERECHA].
200. Interlocutora 2: Derecha, sí.
201. Interlocutora 1. Sí. mmm. Ya está.
202. Interlocutora 2: Tu derecha es mi derecha entonces [RISAS].
203. Interlocutora 1: [RISAS]. Eso es. ¿Qué tienes?
204. Interlocutora 2: Erre, a. Hay dos letras: erre y a.
205. Interlocutora 1: ¿Dónde? Eh, ¿arriba, abajo, arriba?
206. Interlocutora 2: Arriba.
207. Interlocutora 1: Arriba. Erre, a.
208. Interlocutora 2: Sí.
209. Interlocutora 1: mmm.
210. Interlocutora 1: ¿En mayúscula?
211. Interlocutora 2: Mayúscula.
212. Interlocutora 1: Vale.
213. Interlocutora 2: Y, en el tercer cuadro...
214. Interlocutora 1: mmm.
215. Interlocutora 2: Hay... el mismo dibujo que (()) que no sabemos cómo se llama [RISAS].

217. Interlocutora 1: RISAS. Vale. ¿Está abajo o (())?
218. Interlocutora 2: Ehhh...no, arriba.
219. Interlocutora 1: ¿Cómo?
220. Interlocutora 2: Arriba.
221. Interlocutora 1: Arriba. Sí. Está... [LÍNEAS INDESCIFRABLES] vertical o
222. horizontal o...
223. Interlocutora 2: Vertical.
224. Interlocutora 1: Vertical //. mmm.
225. Interlocutora 2: Y ya está.
226. Interlocutora 1: Eh: :: ¿y qué tienes en la última línea?
227. Interlocutora 2: No hay nada.
228. Interlocutora 1: Son vacíos todos, sí. Tingo el segundo cuadro lleno está cortado...
229. Interlocutora 2: ¿En la quinta?
230. Interlocutora 1: ... en dos partes [DIBUJA UNA LÍNEA DIAGONAL]. El
231. segundo... (())).
232. Interlocutora 2: ¿El segundo, de la quinta línea?
233. Interlocutora 1: ¿Cómo?
234. Interlocutora 2: ¿De la quinta línea? ¿Estamos en la quinta línea?
235. Interlocutora 1: Sí. Sí.
236. Interlocutora 2: El segundo cuadro...
237. Interlocutora 1: No.
238. Interlocutora 2: (())).
239. Interlocutora 1: La última, la última.
240. Interlocutora 2: Ah, la última. Sí.
241. Interlocutora 1: mmm. El segundo cuadro está cortado a dos partes. Y arriba tengo
242. una... palabra, no sé cómo se, qué se dice, pero...
243. Interlocutora 2: ¿Cómo se escribe?
244. Interlocutora 1: Pa ...paramo. Paramo.
245. Interlocutora 2: Pe, a...
246. Interlocutora 1: ...erre, a. Ah, con [DIBUJA UNA TILDE EN EL AIRE].
247. Interlocutora 2: pe, a, erre, a...
248. Interlocutora 1: ... eme, o. Son mayúsculos. Y sobre la a hay un, un tilde.
249. Interlocutora 2: Sí.
250. Interlocutora 1: mmm.
251. Interlocutora 2: /// No hay nada, eh...
252. Interlocutora 1: No. En los otros...

253. Interlocutora 2: ¿Qué tienes en el tercer cuadro?
254. Interlocutora 1: ¿Cómo?
255. Interlocutora 2: El tercer cuadro de la última.
256. Interlocutora 1: Nada.
257. Interlocutora 2: ¿No tienes nada? Yo tengo un ceta...
258. Interlocutora 1: mmm.
259. Interlocutora 2: ... pero no, no normal, un ceta [RISAS], cómo decimos, eh: :: [RISAS].
260. Interlocutora 1: ¿cómo está?
261. Interlocutora 2: ...que, que duerme [RISAS].
262. Interlocutora 1: Está... //. [RISAS].
263. Interlocutora 2: (()).
264. Interlocutora 1: ...ceta... dormiendo [RISAS].
265. Interlocutora 2: [RISAS] Sí ///. Grande ceta dormiendo.
266. Interlocutora 1: No sé si es correcta o no. Vamos a (()). Tengo que conocer,
267. eh: ::, tienes que conocerme un, eh, una cosa...
268. Interlocutora 2: Sí.
269. Interlocutora 1: La primera línea, que tienes el segundo y tercer cuadro. ¿Están
270. vacíos?
271. Interlocutora 2: Sí. Están vacíos.
272. Interlocutora 1. Vale. La segunda, el cuar, el cuarto, ¿el cuarto cuadro está vacío
273. también?
274. Interlocutora 2: mmm. No, el primer cuadro está vacío.
275. Interlocutora 1: ¿El primer cuadro? [SORPRESA] [BORRA]. Ah, vale. Espera ///.
276. Vale. Ya está.
277. Interlocutora 2: El cuarto. En el cuarto hay dos, eh: ::
278. Interlocutora 1: mmm. Hay un cifra en el cuarto cuadro que es tres, cero, cinco,
279. siete, dos, ocho.
280. Interlocutora 2: ¿Dónde?
281. Interlocutora 1: ¿Cómo?
282. Interlocutora 2: ¿Dónde? ¿En qué número?
283. Interlocutora 1: Cuatro, el cuarto.
284. Interlocutora 2: ¿En la cuarta línea? [SORPRESA].
285. Interlocutora 1: Cuarto cuadro, cuarta línea. Sí.
286. Interlocutora 2: ¿Sí?
287. Interlocutora 1: Tú, tú. Tú me has dicho eso.
288. Interlocutora 2: / No.
289. Interlocutora 1: (()).
290. Interlocutora 2: ... en la última...

291. Interlocutora 1: La última, sí.
292. Interlocutora 2: ... en la última, en el cuarto cuadro hay tres, cero, cinco, seis, siete,
293. dos y ocho.
294. Interlocutora 1: ¿La última línea del último cuadro? [SORPRESA].
295. Interlocutora 2: Sí.
296. Interlocutora 1: Ah, pues, (()) [BORRA].
297. Interlocutora 2: Si cuentas de la derecha.
298. Interlocutora 1: /// La última línea. ¿Estás... segura?
299. Interlocutora 2: La última [RISAS].
300. Interlocutora 1: Vale. Tres, cero, cinco, siete, dos, uno.
301. Interlocutora 2: ... dos, ocho.
302. Interlocutora 1: ... dos, ocho. Sí ///. Y el cuadro cuarto en la línea cuarta, ¿está
303. vacío?
304. Interlocutora 2: Sí: ::
305. Interlocutora 1: Vale. Pues ya está.
306. Interlocutora 2: Eh, [BUFF]. Y dime las, los números de, que hay en...
307. Interlocutora 1: Primer cuadro primera línea... ¿seis, nueve, ocho?
308. Interlocutora 2: ¿El primer cuadro?
309. Interlocutora 1: Sí.
310. Interlocutora 2: ... del cuarto.
311. Interlocutora 1: El primer.
312. Interlocutora 2: ¿En el de la derecha o en el de la izquierda?
313. Interlocutora 1: Para mí es el primero cuadro.
314. Interlocutora 2: ¿De la derecha?
315. Interlocutora 1: Sí.
316. Interlocutora 2: Vale [BORRA].
317. Interlocutora 1: Seis, nueve, ocho, siete, dos, uno.
318. Interlocutora 2: Vale. Y en el cuarto hay... un, una forma trian, triangular...
319. Interlocutora 1: Sí. Es grande.
320. Interlocutora 2: Eh: :: ¿Los números están en el medio del, del cuadro?
321. Interlocutora 1: Están, eh, abajo.
322. Interlocutora 2: ¿Abajo, abajo?
323. Interlocutora 1: No abajo, abajo, pero...
324. Interlocutora 2: Vale.
325. Interlocutora 1: ... más que en medio.

326. Interlocutora 2: Vale //. Y en el cuatro.
327. Interlocutora 1: // Otra cosa. ¿Tienes la te, a en el segundo cuadro de la
328. segunda línea? ¿Sí?
329. Interlocutora 2: Sí.
330. Interlocutora 1: Te, a. ¿También / con forma de... [DIBUJO INDESCIFRABLE]?
331. Interlocutora 2: No [SORPRESA]. Tengo. Espera. Tengo te, a en el tercer cuadro
332. de la segunda línea.
333. Interlocutora 1: Tercer [CUENTA UNO, DOS Y TRES DE DERECHA A IZQUIERDA].
334. Interlocutora 2: Tercer. Número tres.
335. Interlocutora 1: ¿En el medio, abajo, arriba, a la izquierda, a la derecha?
336. Interlocutora 2: Eh: :: a la derecha...
337. Interlocutora 1: mmm.
338. Interlocutora 2: ... y en el medio. En el medio a la derecha.
339. Interlocutora 1: Te, a.
340. Interlocutora 2: // Y tú tienes pe, a en el segundo, ¿no?
341. Interlocutora 1: mmm. En el mismo cuadro tengo pe, a.
342. Interlocutora 2: ¿El mismo?
343. Interlocutora 1: Sí. En el tercero cuadro de la segun... segunda línea...
344. Interlocutora 2: ¿Dónde?
345. Interlocutora 1: Pe, a. En el...
346. Interlocutora 2: ¿Pe o te?
347. Interlocutora 1: Pe [DIBUJA EN EL AIRE LA LETRA PE]. Pe.
348. Interlocutora 2: (()) Abajo.
349. Interlocutora 1: Sí [RISAS]. Pe, a.
350. Interlocutora 2: ¿Cómo?
351. Interlocutora 1: Pe, a [DIBUJA LA LETRA PE] (()).
352. Interlocutora 2: ¿Dónde?
353. Interlocutora 1: Eh, no está ni arriba, pero un poco cerca de (()).
354. Interlocutora 2: Vale.
355. Interlocutora 1: Ya está.
356. Interlocutora 2: Y... has. Hay un, el dibujo que...
357. Interlocutora 1: Sí. Sí.
358. Interlocutora 2: Entonces, ahora estamos en la tercera línea, ¿no?, para mí...
359. Interlocutora 1: En el segundo cuadro hay una flecha...
360. Interlocutora 2: Sí.
361. Interlocutora 1: Su cabeza está abajo.
362. Interlocutora 2: En el primer no hay nada. En el segundo hay un flecha.
363. Interlocutora 1: Sí, en el tercer cuadro hay un ceta, una ceta muy grande... ¿Sí?

364. Interlocutora 2: Vale.
365. Interlocutora 1: El, el tercer cuadro está cortado a dos partes.
366. Interlocutora 2: El último cuadro.
367. Interlocutora 1: ¿Cómo?
368. Interlocutora 2: Sí. Está cortado, hay dos partes.
369. Interlocutora 1: Sí. La parte... eh: :: de arriba...
370. Interlocutora 2: (()).
371. Interlocutora 1: Hay un letra pe. Tú me has dicho eso.
372. Interlocutora 2: Sí. Sí.
373. Interlocutora 1: Y abajo tengo letra hache.
374. Interlocutora 2: Vale.
375. Interlocutora 1: ¿Vale? En la... cuarta lin..., cuarta línea del primer cuadro hay
376. dos letras, pe, e E de España. ¿Vale?
377. Interlocutora 2: Sí.
378. Interlocutora 1: Están abajo, muy abajo.
379. Interlocutora 2: Sí.
380. Interlocutora 1: Al medio. En la segunda cuadro, en el segundo cuadro...
381. Interlocutora 2: No hay, ¿hay... algo?
382. Interlocutora 1: En el segundo cuadro...
383. Interlocutora 2: ¿Sí?
384. Interlocutora 1: Sí. Está cortado...
385. Interlocutora 2: Ah, vale.
386. Interlocutora 1: Tú que me has dicho.
387. Interlocutora 2: No: ::
388. Interlocutora 1: Donde hay letras abajo.
389. Interlocutora 2: No. No. Es de la última línea [RISAS].
390. Interlocutora 1: [RISAS]. Y el segundo de la cuarta, ¿qué hay?
391. Interlocutora 2: No hay nada.
392. Interlocutora 1: Tienes que... [RISAS] [BORRA].
393. Interlocutora 2: [RISAS].
394. Interlocutora 1: Vale. A mí también está cortado, pero en la, en la parte de arriba
395. tengo paramo.
396. Interlocutora 2: Sí, sí.
397. Interlocutora 1: ...y tú detrás. Vale. ¿Está mayúscula o minúscula?
398. Interlocutora 2: Mayúscula.
399. Interlocutora 1: Mayúscula.
400. Interlocutora 2: Detrás, ¿va con tilde?

401. Interlocutora 1: Vale. Pues... ya está //. ¿Ya está?
402. Interlocutora 2: Eh, no. En el tercer cuadro de la cuarta línea...
403. Interlocutora 1: Uno, dos, tres, cuatro. Sí. Hay una forma de... [DIBUJA UN RECTÁNGULO EN EL AIRE].
404. Interlocutora 2: Lo que yo te he dicho...
405. Interlocutora 1: Sí.
406. Interlocutora 2: Vale. En el cuarto cuadro, ¿no tienes nada?
407. Interlocutora 1: En el primero cuadro hay erre, a. Tú me has dicho eso. Erre, a.
408. Interlocutora 2: En el primer cuadro, ¿de qué?
409. Interlocutora 1: De la línea cuatro...
410. Interlocutora 2: No, de la quinta...
411. Interlocutora 1: No. Quinta. Sí. Erre, a.
412. Interlocutora 2: Sí.
413. Interlocutora 1: Está arriba, al medio. El segundo cuadro está vacío.
414. Interlocutora 2: Vacío.
415. Interlocutora 1: El tercero hay [DIBUJA UN RECTÁNGULO EN EL AIRE]
416. también una forma de...
417. Interlocutora 2: ...la misma forma de...
418. Interlocutora 1: ...del cuadro que está arriba.
419. Interlocutora 2: Sí.
420. Interlocutora 1: Sí. El último cuadro está vacío...
421. Interlocutora 2: Vale.
422. Interlocutora 1: En la última línea tengo un cuadro vacío. El primero. El segundo.
423. Interlocutora 2: Yo también. Yo también.
424. Interlocutora 1: El segundo está cortado a dos partes páramo y detrás.
425. Interlocutora 2: mmm.
426. Interlocutora 1: El tercero hay una ceta dormienda [RISAS].
427. Interlocutora 2: [RISAS]. Sí.
428. Interlocutora 1: La último cuadro de la última línea tengo una cifra tres, cero, ocho,
429. seis, siete, dos, ocho.
430. Interlocutora 2: No. No.
431. Interlocutora 1: Tres, cero, cinco, siete, dos, ocho.
432. Interlocutora 2: Dos, ocho.
433. Interlocutora 1: Sí. Vale.
434. Interlocutora 2: Al medio.
435. Interlocutora 1: Sí.
436. Interlocutora 2: Vale.

437. Interlocutora 1: ¿Ya está?
438. Interlocutora 2: Ya está.

TRASCRIPTIÓN 2

1. Interlocutora 3: Eh... la primera lin... eh, / ¿línea? [MIRA A LA CÁMARA] casa de
2. derecha.
3. Interlocutora 4: ¿Cómo?

4. Interlocutora 3: / La primera línea [DIBUJA UN CUADRADO EN EL AIRE], casa
5. de derecha.
6. Interlocutora 4: ¿A la derecha? [LEVANTA LA MANO DERECHA A SU DERECHA].

7. Interlocutora 3: Derecha.
8. Interlocutora 4: Sí.

9. Interlocutora 3: Hay, eh, dos números.
10. Interlocutora 4: [GESTOS PARA PEDIR REPETICIÓN].

11. Interlocutora 3: Hay dos num... números.
12. Interlocutora 4: [GESTOS DE CONFIRMACIÓN].

13. Interlocutora 3: Números de... uno, dos, siete, ocho, nueve, seis...
14. Interlocutora 4: ... nueve...

15. Interlocutora 3: ... seis //. ¿Qué tienes en la...?
16. Interlocutora 4: ¿En la segunda? //. No tiene nada. No tengo nada ///. La /, la
17. segunda línea, la tercera, hay dos letras, hay dos letras: te y a.

18. Interlocutora 3: ¿En la línea de derecha o de la izquierda?
19. Interlocutora 4: Es en la segunda de la, la izquierda.

20. Interlocutora 3: La segunda a la izquierda.
21. Interlocutora 4: Sí.

22. Interlocutora 3: ¿La primera línea?
23. Interlocutora 4: Sí. No //. La segunda a la izquierda. En la primera a la izquierda hay
24. un puerta.

25. Interlocutora 3: ¿Un puerta?
26. Interlocutora 4: // (()).

27. Interlocutora 3: La de...
28. Interlocutora 4: /// La tercera línea / la grilla segunda a la derecha hay un flecha, eh,
29. abajo... // Y al, la primera a la izquierda hay un pe [DIBUJA UNA LÍNEA DIAGONAL].

30. Interlocutora 3: Y el otro medio hay hach, hache.
31. Interlocutora 4: Y hay un... Sí (()).

32. Interlocutora 3: ¿mmm?
33. Interlocutora 4: Sí /. ¿Más?

34. Interlocutora 3: Cerca de, de la flecha hay un cet, ceta.
35. Interlocutora 4: ¿Ceta? En la mis...
36. Interlocutora 3: En la misma.
37. Interlocutora 4: OK.
38. Interlocutora 3: Abajo hay un... eh...
39. Interlocutora 4: ¿Abajo? ¿Qué abajo?
40. Interlocutora 3: [DIBUJA UNA LÍNEA DE ARRIBA ABAJO].
41. Interlocutora 4: ¿En la última línea?
42. Interlocutora 3: // No.
43. Interlocutora 4: OK.
44. Interlocutora 3: La cuarta línea...
45. Interlocutora 4: ... sí...
46. Interlocutora 3: ... la según, segunda de la derecha...
47. Interlocutora 4: ... sí...
48. Interlocutora 3: ... de la izquierda...
49. Interlocutora 4: ... sí...
50. Interlocutora 3: /... hay un... // hay un forma geométrica [DIBUJA UN CUADRADO].
51. Interlocutora 4: ¿Carré?
52. Interlocutora 3: [GESTOS DE CONFIRMACIÓN].
53. Interlocutora 4: /// Abajo de tu, de tu línea hay una forma geológica de... [GESTO NO IDENTIFICADO].
54. Interlocutora 3: ¿Triángulo?
55. Interlocutora 4: [NIEGA CON LA CABEZA].
56. Interlocutora 3: ¿Qué?
57. Interlocutora 4: /// La primera a la izquierda de la línea cuatro hay dos letras, eh, de
58. la derecha.
59. Interlocutora 3: ¿Qué hay?
60. Interlocutora 4: Erre y a.
61. Interlocutora 3: /// En la misma hay dos letras: pe y e.
62. Interlocutora 4: ¿Pe...?
63. Interlocutora 3: ...e.
64. Interlocutora 4: (()) // La, la última línea, a la segunda a la izquierda, la segunda
65. de la derecha hay detrás.
66. Interlocutora 3: ¿Detrás?
67. Interlocutora 4: Sí.

68. Interlocutora 3: // En el otro medio hay páramo, páramo.
69. Interlocutora 4: ¿Paramón?
70. Interlocutora 3: Paramón.
71. Interlocutora 4: Paramó.
72. Interlocutora 3: mmm.
73. Interlocutora 4: Y hay a la, a la, a la tercera línea la letra ene / ene. Y en la última
74. hay de números tres, cero, cinco, siete, dos y ocho.
75. Interlocutora 3: En la primera de, de izquierda de la primera línea hay un triángulo
///.
76. En la segunda de derecha de la segunda línea también uno.
77. Interlocutora 4: /// ¿Más?
78. Interlocutora 4: No ///. ¿Hay un triángulo a la línea, a la línea a la izquierda línea?
79. ¿Sí?
80. Interlocutora 3: ¿No te falta nada?
81. Interlocutora 3: ¿En qué línea? ¿Primera?
82. Interlocutora 4: No. Sí, sí.
83. Interlocutora 3: La primera línea...
84. Interlocutora 4: A la izquierda... ¿Hay un triángulo?
85. Interlocutora 3: Sí.
86. Interlocutora 4: Y a la, y a la derecha, hay números...
87. Interlocutora 3: Sí.
88. Interlocutora 4: Uno, dos, siete, ocho, nueve, seis.
89. Interlocutora 3: Sí.
90. Interlocutora 4: Y después a la segunda línea, a la segunda línea hay un triángulo...
91. Interlocutora 3: Sí.
92. Interlocutora 4: ... después te, a.
93. Interlocutora 3: / Sí.
94. Interlocutora 4: Después hay dos puerta y cómo decir... dos eh, forma triangular,
95. un carré y un, eh, (())...
96. Interlocutora 3: ¿Dónde?
97. Interlocutora 4: A la primera... / línea a la izquierda de la segunda línea.
98. Interlocutora 3: ¿Has dicho que es una puerta...?
99. Interlocutora 4: [GESTOS PARA REPRODUCIR LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS].
100. Interlocutora 3: ¿Sí? Vale.
101. Interlocutora 4: / Después hay pe y hache.

102. Interlocutora 3: Sí.
103. Interlocutora 4: Y un flecha abajo y un letra ce.
104. Interlocutora 3: Sí.
105. Interlocutora 4: ... ceta. Después hay un carré...
106. Interlocutora 3: Sí.
107. Interlocutora 4: /... y dos letras erre, a y pe, e /. ¿Sí?
108. Interlocutora 3: Sí.
109. Interlocutora 4: Y, eh, la tercera hay un forma geométrica.
110. Interlocutora 3: mmm.
111. Interlocutora 4: Y en la última línea hay números...
112. Interlocutora 3: Tres, cero, cinco, siete, dos, ocho.
113. Interlocutora 4: Y un letra...
114. Interlocutora 3: ene.
115. Interlocutora 4: ... y...
116. Interlocutora 3: ... páramo, detrás.

TRASCRIPTIÓN 3

1. Interlocutor 5: En la primera hay... °()° mi derecha es tu izquierda.
2. Interlocutor 6: Vale.

3. Interlocutor 5: Eh, la primera a la... derecha.
4. Interlocutor 6: [SORPRESA] [MIRA A LA CÁMARA].

5. Interlocutor 5: A tu izquierda.
6. Interlocutor 6: Vale.

7. Interlocutor 5: A tu izquierda, la primera [MUEVE LA MANO AL FRENTE].
8. Interlocutor 6: Es un triáng... triángulo.

9. Interlocutor 5: Triángulo. Vale /.
10. Interlocutor 6: ¿La segunda?

11. Interlocutor 5: La segunda no hay.
12. Interlocutor 6: Sí. ¿Tercera?

13. Interlocutor 5: No hay.
14. Interlocutor 6: ¿La cuarta?

15. Interlocutor 5: No [NIEGA CON LA CABEZA].
16. Interlocutor 6: La cuarta hay: :: unos núm..., números. Seis...

17. Interlocutor 5: La cuarta, seis...
18. Interlocutor 6: Seis...

19. Interlocutor 5: Sí...
20. Interlocutor 6: ...nueve...

21. Interlocutor 5: ...nueve...
22. Interlocutor 6: ...ocho...

23. Interlocutor 5: ...ocho...
24. Interlocutor 6: ...siete...

25. Interlocutor 5: ...siete...
26. Interlocutor 6: ...dos...

27. Interlocutor 5: ...dos.
28. Interlocutor 6: uno.

29. Interlocutor 5: Uno. Vale. Eh: ::
30. Interlocutor 6: También a la izquierda, la primera...

31. Interlocutor 5: A la izquierda... no hay.
32. Interlocutor 6: La segunda...

33. Interlocutor 5: No hay.
34. Interlocutor 6: Hay: :: unos dos let... letros...
35. Interlocutor 5: ...letras...
36. Interlocutor 6: ...letras. Pe, a.
37. Interlocutor 5: Pe, a. Vale. Y/ la, la car..., de...
38. Interlocutor 6: ¿Tercera?
39. Interlocutor 5: Sí, sí. Te, a. Dos letras, te, a.
40. Interlocutor 6: ¿En la tercera?
41. Interlocutor 5: En la tercera.
42. Interlocutor 6: Vale y yo tengo un triángulo.
43. Interlocutor 5: ¿Un triángulo en esa? [SORPRESA].
44. Interlocutor 6: Sí, en la tercera.
45. Interlocutor 5: En la tercera //, ¿un triángulo? [SORPRESA].
46. Interlocutor 6: Sí.
47. Interlocutor 5: ¿Dónde? La tercera, ¿de qué dirección?, ¿la derecha? [MUEVE LA MANO IZQUIERDA A LA IZQUIERDA Y LA DERECHA A LA DERECHA].
48. ¿Somos en la segunda?
49. Interlocutor 6: De la izquierda. La segunda, sí.
50. Interlocutor 5: La segunda, sí, segunda línea.
51. Interlocutor 6: La tercera de la izquierda.
52. Interlocutor 5: ¿La tercera de la izquierda?
53. Interlocutor 5: Sí.
54. Interlocutor 5: ¿De tu izquierda?
55. Interlocutor 6: Sí.
56. Interlocutor 5: De tu izquierda, ¿hay un triángulo? °()°
57. Interlocutor 6: ¿Y tienes eh: :: te, a, no?
58. Interlocutor 5: Sí, te, a.
59. Interlocutor 6: Vale. ¿Y dónde es, está escrito, escrit..., escrit...? ¿Dónde está los
60. letros letras? ¿Dónde están?
61. Interlocutor 5: Están en la derecha... en el medio de la.... [DIBUJA UNA FIGURA EN EL AIRE].
62. Interlocutor 6: ¿En el medio?
63. Interlocutor 5: Sí. En el medio de la, en mi izquierda [SEÑALA CON LA MANO
64. DERECHA HACIA SU DERECHA], en mi derecha, en tu izquierda.
65. Interlocutor 6: Tu derecha. Vale. Hay triang... un triángulo está en medio de...

66. Interlocutor 5: Pero, ah, sí, sí. ¿No es pe?
67. Interlocutor 6: Pe, a en la segunda.
68. Interlocutor 5: La segunda de: ::
69. Interlocutor 6: ... de la izquierda [LEVANTA LA MANO IZQUIERDA A LA IZQUIERDA].
70. Interlocutor 5: De la izquierda. La segunda sí, pe, a, pero, pero ¿dónde es el
71. triángulo?
72. Interlocutor 6: En la tercera.
73. Interlocutor 5: Tercera es te, a, ¿no?
74. Interlocutor 6: Y yo tengo un triángulo.
75. Interlocutor 5: Ah, sí, pero...
76. Interlocutor 6: Sí.
77. Interlocutor 5: Vale. ¿En la cuarta de la...? Hay un [DIBUJA UN CUADRADO EN
78. EL AIRE CON LAS MANOS]. Eh: :: ¿Cómo decimos eso? Rectángulo.
79. Interlocutor 6: ¿Qué? // ¿La cuarta de la derecha o de la izquierda?
80. Interlocutor 5: Mi izquierda. Mi izquierda, la cuarta.
81. Interlocutor 6: Vale [SEÑALA CON LA MANO DERECHA HACIA SU IZQUIERDA] [GESTO DE SORPRESA].
82. Interlocutor 5: Sí. La cuarta en mi derecha, en mi izquierda, la cuarta de mi
83. derech..., de mi izquierda.
84. Interlocutor 6: De la izquierda [CUENTA DE IZQUIERDA A DERECHA CON
85. LA MANO DERECHA] uno, dos, tres, cuatro.
86. Interlocutor 5: Sí, cuatro. Hay un triángul..., como un triángulo, no es un triángulo
87. [DIBUJA EN EL AIRE UN FIGURA GEOMÉTRICA] No sé cómo decimos [MIRA A LA CÁMARA].
88. Interlocutor 6: Vale. En, en medio de (()).
89. Interlocutor 5: Hay uno pequeño y hay uno grande. Así [DIBUJA UNA FIGURA GEOMÉTRICA EN EL AIRE].
90. Interlocutor 6: Vale.
91. Interlocutor 5: La tercera, la línea, la tercera línea, ¿vale?
92. Interlocutor 6: Espera un momento.
93. Interlocutor 5: Vale.
94. Interlocutor 6: /// La tercera línea...
95. Interlocutor 5: Sí. Eh: :: Mi izquierda [LEVANTA LA MANO IZQUIERDA EN
96. EL AIRE] que es a tu derecha [LEVANTA LA MANO DERECHA EN EL AIRE],
97. hay un...
98. Interlocutor 6: [GESTO DE SORPRESA].

99. Interlocutor 5: Sí, mi izquierda. Primera, mi izquierda. Tu derecha, la primera de tu
 100. derecha, la línea tres, la tercera, la, la línea tres. Línea tres (()).
101. Interlocutor 6: Es mi izquierda, ¿no?
102. Interlocutor 5: No. Mi izquierda, tu derecha [LEVANTA LA MANO DERECHA A SU DERECHA EN EL AIRE].
103. Interlocutor 6: ¿Pero cómo es eh: :: la figura...?
104. Interlocutor 5: La figura es como una línea [DIBUJA UNA LÍNEA DIAGONAL DE IZQUIERDA A DERECHA EN EL AIRE], que separa, hay un be, hay un letra
 105. DE IZQUIERDA A DERECHA EN EL AIRE], que separa, hay un be, hay un letra
 106. be.
107. Interlocutor 6: Pues es en la izquierda, ¿no?
108. Interlocutor 5: Mi izquierda, sí es mi izquierda.
109. Interlocutor 6: ¡Es mi izquierda también!
110. Interlocutor 5: Como esto /. Vale. Pasa delante.
111. Interlocutor 6: Hay, el, es separada para...
112. Interlocutor 5: ...para línea. Hay un pe, la letra pe.
113. Interlocutor 6: (()).
114. Interlocutor 5: (()) en la parte...
115. Interlocutor 6: Arriba.
116. Interlocutor 5: Arriba, sí.
117. Interlocutor 6: A la. Es un pe.
118. Interlocutor 5: Es un pe.
119. Interlocutor 6: En la...
120. Interlocutor 5: La segunda...
121. Interlocutor 6: Vale. En ese mismo caso, eh, hache en la...
122. Interlocutor 5: Sí, en la otra, otra parte, en la otra parte.
123. Interlocutor 6: Sí.
124. Interlocutor 5: Eh... Eh...
125. Interlocutor 6: La segunda... en la tercera línea...
126. Interlocutor 5: No hay. Para, ¿para mí? Para mí no hay nada.
127. Interlocutor 6: Y para mí hay una: :: alg..., algo como la: :: forma de ceta.
128. Interlocutor 5: ¿Forma de ceta?
129. Interlocutor 6: Sí.
130. Interlocutor 5: Es un, es un, es un...
131. Interlocutor 6: Escribe una grande ceta (()).

132. Interlocutor 5: Vale. Vale.
133. Interlocutor 6: ¿Qué tienes?
134. Interlocutor 5: Sí, hay una flecha, eh, ah...
135. Interlocutor 6: ¿En la tercera?
136. Interlocutor 5: En la tercera (()).
137. Interlocutor 6: En la tercera...
138. Interlocutor 5: En la tercera hay una flecha... ah, eh, sí, eh, que: :: que montra,
139. que...
140. Interlocutor 6: Al, aba... abajo.
141. Interlocutor 5: Abajo, sí.
142. Interlocutor 6: Solo una flecha.
143. Interlocutor 5: Una flecha, sí /. En la cuarta no hay nada para mí. ¿Tú?
144. Interlocutor 6: A ver...
145. Interlocutor 5: La línea cuarta no hay nada.
146. Interlocutor 6: La segunda...
147. Interlocutor 5: ¿A tu derecha o a tu izquierda?
148. Interlocutor 6: ¿Cómo?
149. Interlocutor 5: Dime, dime, dime.
150. Interlocutor 6: A mi izquierda.
151. Interlocutor 5: A tu izquierda, a mi derecha, vale.
152. Interlocutor 6: No.
153. Interlocutor 5: Sí, a tu izquierda.
154. Interlocutor 6: Sí.
155. Interlocutor 5: Vale. La segunda...
156. Interlocutor 6: Sí.
157. Interlocutor 5: ¿Qué?
158. Interlocutor 6: En mi izquierda.
159. Interlocutor 5: Tu izquierda...
160. Interlocutor 6: En mi izquierda, la primera no hay nada, la segunda hay, eh: ::
161. Interlocutor 5: ¿Qué?
162. Interlocutor 6: Una... //
163. Interlocutor 5: Esta, eso, como, como eso que nos separa...
164. Interlocutor 6: ¿Qué?
165. Interlocutor 5: Como esto.

166. Interlocutor 6: No.
167. Interlocutor 5: ¿Qué? ¿Es pequeño? ¿Hay dos?
168. Interlocutor 6: No, hay, hay solo uno.
169. Interlocutor 5: Hay solo uno. Es eh, es eh, es más grande, pero, pero, eh, eh,
170. horizontal o vertical...
171. Interlocutor 6: Vertical.
172. Interlocutor 5: // Ah...
173. Interlocutor 6: Es, eh, está, está, en abajo de, del, de la...
174. Interlocutor 5: La letra ce, de la flecha.
175. Interlocutor 6: No, no.
176. Interlocutor 5: Lo que me dices ahora, ¿es debajo de flecha?
177. Interlocutor 6: No, de la ceta.
178. Interlocutor 5: De la ceta, vale.
179. Interlocutor 6: No, es, está en, en este, en este caso, está abajo, está... //
180. Interlocutor 5: ¿Cómo es? Eh...
181. Interlocutor 6: Está como la puerta puerta de...
182. Interlocutor 5: ... de esa...
183. Interlocutor 6: ... de esa, sí.
184. Interlocutor 5: Vale. Vale //. ¿Hay una cosa más?
185. Interlocutor 6: Claro, claro.
186. Interlocutor 5: Vale, vale. La... la... (()).
187. Interlocutor 6: La terc..., la tercera no hay nada. ¿Y la cuarta?
188. Interlocutor 5: La quinta.
189. Interlocutor 6: No. También, eh...
190. Interlocutor 5: Hay...
191. Interlocutor 6: ... la cuarta, línea seis, la, la, la cuar..., la cuarta/, hay, eh, dos le,
192. letras.
193. Interlocutor 5: (()).
194. Interlocutor 6: No, de la, la cuarta de la izquierda.
195. Interlocutor 5: Vale. Vale.
196. Interlocutor 6: Te, e.
197. Interlocutor 5: Te, e.
198. Interlocutor 6: Sí.
199. Interlocutor 5: Vale, sí, arriba...

200. Interlocutor 6: Abajo, en la...
201. Interlocutor 5: ... medio.
202. Interlocutor 6: ... medio.
203. Interlocutor 5: Te, e.
204. Interlocutor 6: Te, e.
205. Interlocutor 5: Te, e /. Vale /. La línea quinta para mí / eh...
206. Interlocutor 6: No es i, e.
207. Interlocutor 5: E.
208. Interlocutor 6: Sí.
209. Interlocutor 5: Eh, vale.
210. Interlocutor 6: No hay nada para mí.
211. Interlocutor 5: Sí, vale. La quinta, en la quinta, la segunda (()) encima, encima
212. del...
213. Interlocutor 6: ... de la puerta...
214. Interlocutor 5: ... que escribe de la puerta, un otra puerta, pero es como un, es un,
215. es un...
216. Interlocutor 6: (()).
217. Interlocutor 5: (()).
218. Interlocutor 6: (()).
219. Interlocutor 5: / Eh: :: en la primera, eh, encima de pe, e, encima de pe, e, hay...
220. Interlocutor 6: ... en la cuarta...
221. Interlocutor 5: ... en la cuarta... erre y una a.
222. Interlocutor 6: ¿Dónde?
223. Interlocutor 5: Encima de pe, e, es como (()).
224. Interlocutor 6: Err, a.
225. Interlocutor 5: Erre, a.
226. Interlocutor 6: Erre,a
227. Interlocutor 5: Erre, a, sí.
228. Interlocutor 6: Vale.
229. Interlocutor 5: Hay un, un zapato...
230. Interlocutor 6: En la mía no hay nada.
231. Interlocutor 5: Vale.
232. Interlocutor 6: En, en la última línea...
233. Interlocutor 5: La última, sí. En la: ::

234. Interlocutor 6: La primera de la izquierda...
235. Interlocutor 5: (()) izquierda, derecha, tu derecha... encima de erre, a, encima
236. de erre.
237. Interlocutor 6: Vale.
238. Interlocutor 5: Vale. Hay... No (()) encima de erre, a. La primera, la primera
239. de, del otro, del otro, de...
240. Interlocutor 6: De tu izquierda.
241. Interlocutor 5: Sí, de tu derecha. Mi izquierda, tu derecha, ¿vale? Tu derecha.
242. Interlocutor 6: Es también mi izquierda.
243. Interlocutor 5: // Es (()) /. Vale. Terminamos y / y son tres... tres...
244. Interlocutor 6: ... a la izquierda.
245. Interlocutor 5: A la izquierda, sí.
246. Interlocutor 6: Vale.
247. Interlocutor 5: Hay tres...
248. Interlocutor 6: ¿Dónde?
249. Interlocutor 5: En, en el medio... en el, escribe en el medio...
250. Interlocutor 6: ¿Arriba?
251. Interlocutor 5: Ah, no.
252. Interlocutor 6: ¿El medio del centro?
253. Interlocutor 5: Sí, el centro.
254. Interlocutor 6: Son tres.
255. Interlocutor 5: No vale. Otro (()) hay tres, cero, cinco, siete, dos...
256. Interlocutor 6: ...tres, cero, cinco...
257. Interlocutor 5: ... siete, dos...
258. Interlocutor 6: ... siete... dos...
259. Interlocutor 5: ...ocho.
260. Interlocutor 6: Ocho.
261. Interlocutor 5: Hay una ceta, pero, en, eh..., / en la ...
262. Interlocutor 6: ... ¿en la misma?
263. Interlocutor 5: No, la segund... la otra, la segunda.
264. Interlocutor 6: Eh, se... seis números, ¿no?
265. Interlocutor 5: ¿Para mí?
266. Interlocutor 6: Sí.
267. Interlocutor 5: Sí, eh...

268. Interlocutor 6: La primera.
269. Interlocutor 5: Sí, sí.
270. Interlocutor 6: ¿Y la segunda?
271. Interlocutor 5: La segunda un ceta, pero es como eso.
272. Interlocutor 6: Vale. Eh: ::
273. Interlocutor 5: Eh: ::
274. Interlocutor 6: ¿De, de, de abajo arriba o de arriba abajo?
275. Interlocutor 5: No, de arriba abajo.
276. Interlocutor 6: De acuerdo. La primera línea...
277. Interlocutor 5: Sí, la segunda.
278. Interlocutor 6: No, la segunda. La, la primera línea de ceta... ¿es de arriba abajo o
279. de abajo arriba?
280. Interlocutor 5: La ceta de, de, de, sí, de abajo.
281. Interlocutor 6: Vale.
282. Interlocutor 5: // la otra, la, la tercera, es como...
283. Interlocutor 6: ... separ... separ...
284. Interlocutor 5: ... como...
285. Interlocutor 6: ... separ..., separado...
286. Interlocutor 5: ... separado..., pero, pero de mí: :: derecha / a mi izquierda.
287. Interlocutor 6: Ah, s: :: es también para mí. Eh: ::
288. Interlocutor 5: Detrás. Hay una, una, la palabra.
289. Interlocutor 6: Eh, ¿abajo o: ::?
290. Interlocutor 5: Abajo. Detrás.
291. Interlocutor 6: ¿Detrás?
292. Interlocutor 5: Mayúscula. Sí. Detrás, mayúscula. En a, hay un acento, en la a.
293. ¿Vale?
294. Interlocutor 6: Vale /. Eh: :: arriba hay una: :: palabra. Páramo.
295. Interlocutor 5: ¿Para...?
296. Interlocutor 6: Páramo.
297. Interlocutor 5: ¿Páramo?
298. Interlocutor 6: Acento en la a.
299. Interlocutor 5: Pa: :: ra: :: mo. ¿La primera a o la segunda?
300. Interlocutor 6: La primera. Páramo.
301. Interlocutor 5: Páramo. Vale. ¿La última?

302. Interlocutor 6: La última no hay nada.
303. Interlocutor 5: Bueno, eh, vamos a repasar /. Tu izquierda primeramente.
304. Interlocutor 6: Sí, mi izquierda. Es un triángulo.
305. Interlocutor 5: Vale.
306. Interlocutor 6: La izquierda. La segunda no hay nada.
307. Interlocutor 5: Vale, entonces, ya está /// la segunda...
308. Interlocutor 6: La primera (()) de tu izquierda, ¿no?
309. Interlocutor 5: Sí, sí, sí, de mi izquierda. Ahora (()).
310. Interlocutor 6: Vale.
311. Interlocutor 5: En tu derecha, ¿qué (())?
312. Interlocutor 6: ¿A la primera a la dirección? Vale. Seis...
313. Interlocutor 5: Seis.
314. Interlocutor 6: Nueve.
315. Interlocutor 5: Nueve.
316. Interlocutor 6: Ocho.
317. Interlocutor 5: Ocho.
318. Interlocutor 6: Siete.
319. Interlocutor 5: Siete.
320. Interlocutor 6: Dos.
321. Interlocutor 5: Dos.
322. Interlocutor 6: Uno.
323. Interlocutor 5: Uno. Vale. A la: :: segunda línea...
324. Interlocutor 6: (()) es a la primera a la derecha.
325. Interlocutor 5: La primera...
326. Interlocutor 6: ... a la: :: izquierda.
327. Interlocutor 5: ¿La primera a la izquierda?
328. Interlocutor 6: Vale. Triángulo.
329. Interlocutor 5: ¿Triángulo?
330. Interlocutor 6: Sí. La izquierda.
331. Interlocutor 5: ¿Tu izquierda?
332. Interlocutor 6: Sí. Es tu izquierda también.
333. Interlocutor 5: (()).
334. Interlocutor 6: Tienes la línea primera que toca (()), ¿no hay nada?

335. Interlocutor 5: ¿La primera línea?
336. Interlocutor 6: Sí (()).
337. Interlocutor 5: ¡Ah! Tú hablas de la primera línea...
338. Interlocutor 6: Sí.
339. Interlocutor 5: Yo hablo de la segunda.
340. Interlocutor 6: No, hablo de la primera.
341. Interlocutor 5: Sí, hay un triángulo a mi izquierda...
342. Interlocutor 6: ¿A tu izquierda? ¿Tu triángulo es abajo de, es, eh, del...?
343. Interlocutor 5: Sí.
344. Interlocutor 6: Es...
345. Interlocutor 5: Es abajo.
346. Interlocutor 6: Sí, es...
347. Interlocutor 5: (()).
348. Interlocutor 6: No, es grande.
349. Interlocutor 5: No pasa nada. (()) ¿la línea?
350. Interlocutor 6: Sí, en la línea primera no hay nada.
351. Interlocutor 5: ¿En tu, tu iz..., derecha?
352. Interlocutor 6: En la izquierda.
353. Interlocutor 5: Tu izquierda, sí, yo, yo digo que hay un, un grande...
354. Interlocutor 6: No, no es, es la derecha, ¿no?
355. Interlocutor 5: (()) acaba pronto y rápido, por favor.
356. Interlocutor 6: /// ¿la primera a la izquierda?
357. Interlocutor 5: La primera a la izquierda hay un, como este, como la puerta, hay un
358. grande que...
359. Interlocutor 6: ... como la puerta es en, eh...
360. Interlocutor 5: Sí, pero hay un / otro grande que es como una casa encima (()).
361. Interlocutor 6: Uno dentro de la otra, ¿no?
362. Interlocutor 5: Sí, como la otro, dentro.
363. Interlocutor 6: Son / todos, eh, en el, en la...
364. Interlocutor 5: Sí, sí /. Tú escribe te, a// (()) cambia la: ::
365. Interlocutor 6: /// en...
366. Interlocutor 5: Te, te.
367. Interlocutor 6: En la segunda línea de la izquierda, ¿no?
368. Interlocutor 5: Sí, claro. Te, a, es en, en, a la derecha, en...

369. Interlocutor 6: ¿A la derecha?
370. Interlocutor 5: A la derecha.
371. Interlocutor 6: En med... en medio...
372. Interlocutor 5: En medio, derecha (()) // . Eh: :: Hay un pe, a. Pe, a.
373. Interlocutor 6: Vale. Pe, a y...
374. Interlocutor 5: Está, ¿dónde? ¿Dónde es eso?
375. Interlocutor 6: A la izquierda.
376. Interlocutor 5: La, la, ¿en la tercera?
377. Interlocutor 6: No. En la segunda, de, la, de la izquierda.
378. Interlocutor 5: La segunda, sí, ¿pero dónde?, ¿con te, a?
379. Interlocutor 6: Sí, con te, a.
380. Interlocutor 5: ¿Dónde?
381. Interlocutor 6: Eh: ::
382. Interlocutor 5: ¿A la izq..., a la izquierda, centro?
383. Interlocutor 6: A la izquierda.
384. Interlocutor 5: Izquierda, centro / centro.
385. Interlocutor 6: A la izquierda. Vale.
386. Interlocutor 5: A la izquierda del centro.
387. Interlocutor 6: mmm.
388. Interlocutor 5: Sí.
389. Interlocutor 6: (()) como te, a.
390. Interlocutor 5: Vale, vale. De la otra, tercera no hay nada.
391. Interlocutor 6: La tercera hay un triángulo.
392. Interlocutor 5: ¿Triángulo? Vale.
393. Interlocutor 6: En la tercera de la izquierda.
394. Interlocutor 5: En la tercera de la izquierda hay un triángulo. Que es la segunda de
395. la derecha (()).
396. Interlocutor 6: Vale.
397. Interlocutor 5: ¿Un triángulo grande?
398. Interlocutor 6: Un triángulo grande.
399. Interlocutor 5: Vale.
400. Interlocutor 6: En, en el centro del...
401. Interlocutor 5: Vale, dame el... eh. Vale, ¿y en la cuarta?
402. Interlocutor 6: En la cuarta no hay nada.

403. Interlocutor 5: Vale. Tercera línea hay una hache...
404. Interlocutor 6: ... y un pe...
405. Interlocutor 5: ...y un pe.
406. Interlocutor 6: ¿El de la izquierda?
407. Interlocutor 5: Sí, el de la izquierda.
408. Interlocutor 6: La segunda hay una gran ceta.
409. Interlocutor 5: Hay una ceta, que: :: la...
410. Interlocutor 6: En la izquierda.
411. Interlocutor 5: En la izquierda, vale.
412. Interlocutor 6: La tercera hay una flecha abajo.
413. Interlocutor 5: Una flecha abajo, sí.
414. Interlocutor 6: En la cuarta no hay nada.
415. Interlocutor 5: Nada.
416. Interlocutor 6: ¿Y en la cuatro?
417. Interlocutor 5: (()).
418. Interlocutor 6: ¿Cuarta, cuar... cuarta línea...?
419. Interlocutor 5: En la segunda a la izquierda hay una puerta.
420. Interlocutor 6: Vale. Y, y en la última, pe...
421. Interlocutor 5: Pe, e.
422. Interlocutor 6: Pe, e. Vale.
423. Interlocutor 5: Hay una puerta (()). Vale.
424. Interlocutor 6: (()) Vale.

TRANSCRIPCIÓN 4

1. Interlocutor 7: ¿Qué tienes, eh, dibuj, números o o dibujo o también, eh, letras?
2. Interlocutor 8: Tienes todo. Tienes números, tienes, eh, letras, tienes palabras. Tienes 3. dibujos también.
4. Interlocutor 7: Eh, Vale. Eh: :: [DUDA] //. Empieza por los números, números. Vale.
5. ¿Tienes número uno?
6. Interlocutor 8: No tengo número uno //. Y tú, ¿tienes números?
7. Interlocutor 7: Tengo números.
8. Interlocutor 8: Eh, ¿tienes número ocho?
9. Interlocutor 7: También, sí.
10. Interlocutor 8: Vale.
11. Interlocutor 7: Vale. Espera. Eh ///, en el cuadro. Hay cuadro. Un, dos, tres, cuatro [CUENTA DE IZQUIERDA A DERECHA CASILLAS EN SENTID HORIZONTAL EN EL AIRE].
12. Interlocutor 8: // ¿En el cuadro? [SORPRESA].
13. Interlocutor 7: En el cuadro. Un, dos, tres, cuatro. Aquí [CUENTA DE IZQUIERDA A DERECHA LAS CASILLAS DE LA PRIMERA FILA] [MUEVE UNA MANO DE IZQUIERDA A DERECHA EN EL AIRE].
14. Un, dos, tres, cuatro, cinco [CUENTA DE ARRIBA ABAJO LAS CASILLAS DE LA PRIMERA COLUMNA].
15. Horizontal y vertical. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis [CUENTA DE ARRIBA ABAJO LAS CASILLAS DE LA PRIMERA COLUMNA].
17. Interlocutor 8: Eh: :: Sí.
18. Interlocutor 7: Uno, dos, tres, cuatro [CUENTA LAS CASILLAS DE LA PRIMERA LÍNEA DE IZQUIERDA A DERECHA].
19. Interlocutor 8: Uno, dos, tres, cuatro [MUEVE LA MANO DE IZQUIERDA A DERECHA COMO SEÑAL DE COMPRENSIÓN].
20. Interlocutor 7: Vale. Empieza en la letra uno. Eh, cuadro número uno [SEÑALA EL PRIMER CUADRO DE LA PRIMERA FILA EMPEZANDO POR LA IZQUIERDA].
21. Interlocutor 8: Vale. ¿Qué?
22. Interlocutor 7: // ¿Dibujo o número?
23. Interlocutor 8: En eh, en número uno, eh, tengo, el /, no, no dibujo no. Es, eh. No
24. hay nada.
25. Interlocutor 7: Yo tengo.
26. Interlocutor 8: Sí. ¿Y tú...?
27. Interlocutor 7: Tengo...
28. Interlocutor 8: ... eh: ::, ¿cuan... cuántos dibujos tiene en tu página?

29. Interlocutor 7: Cómo, cómo...
30. Interlocutor 8: Cuántos dibuj, dibujos...
31. Interlocutor 7: Dibujos... un, dos, tres. Tres dibujos... y un letra grande y números.
32. Cuatro, cinco. Empieza para uno.
33. Interlocutor 8: Eh, ¿puedes repetir?
34. Interlocutor 7: Tres dibujos [RISAS], eh: ::, y...
35. Interlocutor 8: ¿Cuántos números?
36. Interlocutor 7: Un número. Un número grande. Eh... números //. Mira...
37. Interlocutor 8: Vale.
38. Interlocutor 7: Mira //. Eh, número uno. Yo tengo un dibujo. Pregúntame para decir
39. qué tengo aquí.
40. Interlocutor 8: ¿Qué?
41. Interlocutor 7: ¿Qué tengo aquí? Pregúntame.
42. Interlocutor 8: Voy a preguntar. Ah, ¿tienes, eh, tienes, eh, una línea, tienes alguna
43. línea. En, eh... tu hoja? En tu, sí.
44. Interlocutor 7: [CUENTA LAS CASILLAS DE LA PRIMERA LÍNEA Y DOS DE
45. LA SEGUNDA] ///. Repite.
46. Interlocutor 8: ¿Tienes un línea en su dibujo, en tu dibujo?
47. Interlocutor 7: Línea, sí, tengo, dos líneas.
48. Interlocutor 8: /// Y tú, eh, dime, ¿puedes, eh, puedes leer, eh, tú el palabra que tiene
49. en, eh, en su, en eh, en, en dibujo, en eh, en eh? Sí, dime, dime, ¿puedes decir la,
50. puedes leer la palabra que tienes?
51. Interlocutor 7: Mira, para marchar bien... [CUENTA DE IZQUIERDA A
- DERECHA CON IMPACIENCIA EN EL AIRE].
52. Interlocutor 8: ¿Qué?
53. Interlocutor 7: Comenzar cuadro a cuadro.
54. Interlocutor 8: No escucha. Alto más.
55. Interlocutor 7: Para terminar muy bien, comenzamos nosotros. Comenzados...
56. Interlocutor 8: ¿Nosotros? [SORPRESA].
57. Interlocutor 7: Comenzamo cuadro cuadro.
58. Interlocutor 8: Vale.
59. Interlocutor 7: ¿Vale? Primer cuadro. Tengo, tienes. Tengo un dibujo, un dibujo
60. para mí.
61. Interlocutor 8: ¿Tú?
62. Interlocutor 7: Sí. Tengo un dibujo.
63. Interlocutor 8: Eh, en...

64. Interlocutor 7: En uno.
65. Interlocutor 8: Eh, yo no.
66. Interlocutor 7: Vale.
67. Interlocutor 8: ¿Un dibujo?
68. Interlocutor 7: Un dibujo. Eh, pregúntame qué dibujo.
69. Interlocutor 8: Vale.
70. Interlocutor 7: Es un dibujo...
71. Interlocutor 8: Vale, puedes, exp...
72. Interlocutor 7: Es un dibujo de Matemática.
73. Interlocutor 8: ¿Es un dibujo de Matemática?
74. Interlocutor 7: De Matemática. Sí.
75. Interlocutor 8: Qué, sí. Vale ///. Eh, para mí, en, eh, en, eh segundo dibujo...
76. Interlocutor 7: Espera, espera.
77. Interlocutor 8: Vale.
78. Interlocutor 7: Sabes lo que yo tengo y después yo pregunto a: :: a tú. ¿Vale?
79. Interlocutor 8: Vale.
80. Interlocutor 7: Tengo un dibujo de Matemáticas.
81. Interlocutor 8: ¿En el primero?
82. Interlocutor 7: Sí.
83. Interlocutor 8: ¿Y después? [MUEVE LA MANO DE ARRIBA ABAJO].
84. Interlocutor 7: Un dibujo de //, un dibujo de, haz un dibujo para escribir de
85. Matemática. Escribe a, be, ce, [DIBUJA LOS VÉRTICES DE UN TRIÁNGULO
86. EN EL AIRE] a, be, ce., de Matemática.
87. Interlocutor 8: /// ¿En, eh, en eh, en eh, segundo? ¿El segundo a la derecha o a la
88. izquierda?
89. Interlocutor 7: A, alto. Y be, ce, antes.
90. Interlocutor 8: /// Vale.
91. Interlocutor 7: ¿Sabes qué, qué eso?
92. Interlocutor 8: Sí, tiene. Tienes una... sí. Sí, pregunta.
93. Interlocutor 7: Triángulo °()°.
94. Interlocutor 8: Pregúntasme.
95. Interlocutor 7: Sí, Vale. Cuántos dibujos para ti. ¿Vale?
96. Interlocutor 8: Vale.
97. Interlocutor 7: ¿Qué quieres? ¿Qué tienes? ¿Un dibujo?
98. Interlocutor 8: Tienes un dibujo, sí, en eh: dibujo, voy a des: ::, a descubrir...

99. Interlocutor 7: ¿También de Matemática?
100. Interlocutor 8: No. No. Tiene una, una. Tienes una, como el, eh, pintar...
101. Interlocutor 7: ... pintar. Vale.
102. Interlocutor 8: Sí, eh, como... Yo creo que es una casa.
103. Interlocutor 7: Una casa.
104. Interlocutor 8: Una... sí //. ¿Puedes, eh...?
105. Interlocutor 7: ¿No es, eh, triángulo?
106. Interlocutor 8: ¿Qué?
107. Interlocutor 7: Triángulo. Triángulo [DIBUJA UN TRIÁNGULO EN EL AIRE].
108. Interlocutor 8: No, no, no. Es, eh... Es, eh, //... Como este [SEÑALA CON UN DEDO LA MAMPARA QUE LOS DIVIDE].
109. Interlocutor 7: (()).
110. Interlocutor 8: Sí, como este. Como este [SEÑA LA MAMPARA] [RISAS].
111. Eh, como este, en, eh, pero en, eh, tienes una, tiene una... // una: ::, puerta //, en
112. este dibujo, en este pintora.
113. Interlocutor 7: ¿Cómo abrir la puerta? / ¿Cómo abrir la puerta?
114. Interlocutor 8: No, como. La puerta es, eh... cerrada.
115. Interlocutor 7: Vale. ¿Cuál es el dibujo? ¿Este? [DIBUJA UN CÍRCULO DE
116. IZQUIERDA A DERECHA]. ¿Como este?
117. Interlocutor 8: No, no. Como este [DIBUJA UN CÍRCULO DE DERECHA A
118. IZQUIERDA]. Dos. Un grande y otro, un pequeño.
119. Interlocutor 7: ¿Un cuadrado?
120. Interlocutor 8: ¿Qué?
121. Interlocutor 7: Cuadrado [RISAS MIRANDO A LA CÁMARA].
122. Interlocutor 7: // ¿Puedes, eh (()) la primera letra?
123. Interlocutor 8: ¿Primer?
124. Interlocutor 7: Primera letra.
125. Interlocutor 8: ¿Primera...?
126. Interlocutor 7: ... letra.
127. Interlocutor 8: Letra ///. ¿Primera letra?
128. Interlocutor 7: En español letra.
129. Interlocutor 8: // ¿Adónde?
130. Interlocutor 7: Tú. Primera letra de todo. Como la puerta pe, como la silla, ce.
131. Interlocutor 8: Vale. Tengo un, eh /, un, eh, dibujo de / Matemática.
132. Interlocutor 7: / No de la casa. De Matemática.
133. Interlocutor 8: Sí. El, el primero, el primo es como casa, como la casa, pero el
134. otro...

135. Interlocutor 7: No por el primero (()). Te pregunto por el prime, el primero.
 136. Eh, como decir la casa, como la casa. Dime la primera frase, qué significa. Primera
 137. frase.
 138. Interlocutor 8: Yo, yo dije, yo dije a ti, cómo. Es una casa y una, una, una ce y una
 139. puerta pequeña.
140. Interlocutor 7: / ¿No es jardín? ¿Jardín? [RISAS].
 141. Interlocutor 8: No.
142. Interlocutor 7: // ¿Clase?
 143. Interlocutor 8: Vale. Como esta clase.
144. Interlocutor 7: También yo no tengo nada. Tengo tercera.
 145. Interlocutor 8: En tercera tengo en, eh, en, eh...
146. Interlocutor 7: ¿De Matemática?
 147. Interlocutor 8: Tengo dos. Es, eh...
148. Interlocutor 7: Vale.
 149. Interlocutor 8: Eh: :: sí.
150. Interlocutor 7: Para divisir para ti, [DIBUJA UNA LÍNEA VERTICAL Y OTRA
 151. HORIZONTAL] ¿para derecha o para izquierda?
 152. Interlocutor 8: /// Para la izquierda [MUEVE LA MANO IZQUIERDA HACIA
 LA IZQUIERDA].
153. Interlocutor 7: Para izquierda. ¿No hay un letra o no?
 154. Interlocutor 8: No. Tiene...
155. Interlocutor 7: ¿Letra?
 156. Interlocutor 8: Ah, sí.
157. Interlocutor 7: Letra...
 158. Interlocutor 8: Tengo un letra... un letra, eh: :: pe.
159. Interlocutor 7: Claro.
 160. Interlocutor 8: En el primero. A la... a la derecha.
 161. Interlocutor 7: ¿A la derecha tiene una letra?
 162. Interlocutor 8: Sí.
163. Interlocutor 7: ¿No es pe?
 164. Interlocutor 8: Pe.
165. Interlocutor 7: Pe. Vale. Eh, para mí, eh, el cuatro. Tengo de números. De
 166. números...
 167. Interlocutor 8: Eh, ¿puede, puede, puede leer, eh, todos los números?
168. Interlocutor 7: Pregúntame de números y yo digo que sí escritos.
 169. Interlocutor 8: Eh, vale. El, eh, ¿tiene el número uno?

170. Interlocutor 7: No.
171. Interlocutor 8: ¿Dos?
172. Interlocutor 7: No.
173. Interlocutor 8: ¿Tres?
174. Interlocutor 7: No.
175. Interlocutor 8: ¿Cuatro?
176. Interlocutor 7: No.
177. Interlocutor 8: ¿Cinco?
178. Interlocutor 7: No.
179. Interlocutor 8: Eh, ¿ocho?
180. Interlocutor 7: Sí. No, no.
181. Interlocutor 8: Ocho...
182. Interlocutor 7: No. Ocho, espera. Uno. Dos, tres, cuatro. Ahora cinco.
183. Interlocutor 8: ¿Seis?
184. Interlocutor 7: (()) Repite.
185. Interlocutor 8: Eh, ¿tienes, eh, puedes, eh, leer, eh, lo todo los número?
186. Interlocutor 7: (()) ¿Puedo leer todos? [MIRA AL PROFESOR-
187. INVESTIGADOR PIDIENDO CONFIRMACIÓN]. Uno, dos, siete...
188. Interlocutor 8: Eh, el primero.
189. Interlocutor 7: Sí, uno...
190. Interlocutor 8: Por favor...eh...
191. Interlocutor 7: Derecha, izquierda y derecha.
192. Interlocutor 8: Por favor, habla, habla lento, por favor. Hablas lento, por favor.
193. Interlocutor 7: Uno, uno, dos.
194. Interlocutor 8: ¿Uno?
195. Interlocutor 7: Sí.
196. Interlocutor 8: ¿El primero?
197. Interlocutor 7: Sí. A la derecha /. A la derecha [LEVANTA LA MANO DERECHA].
198. Interlocutor 8: A la, a la derecha.
199. Interlocutor 7: Dos, siete...
200. Interlocutor 8: Uno. Uno, dos.
201. Interlocutor 7: Siete...
202. Interlocutor 8: siete.

203. Interlocutor 7: Ocho.
204. Interlocutor 8: Ocho.
205. Interlocutor 7: Nueve.
206. Interlocutor 8: Eh, nueve.
207. Interlocutor 7: Seis.
208. Interlocutor 8: Seis.
209. Interlocutor 7: Vale. Segundo. Cinco (()). Uno, dos, tres, cuatro, cinco [CUENTA LAS CASILLAS DE IZQUIERDA A DERECHA DE LA PRIMERA LÍNEA Y LA PRIMERA DE LA SEGUNDA LÍNEA].
210. Interlocutor 8: Si, yo creo que faltan, eh... cinco...
211. Interlocutor 7: Ahora...
212. Interlocutor 8: y cero.
213. Interlocutor 7: ... ahora, el cuadro número cinco. No tengo yo nada. Pero tú, ¿tú
214. qué tienes en una posición?
215. Interlocutor 8: Eh, yo también no tengo nada en, eh,
216. Interlocutor 7: Uno, dos, tres, cuatro, cinco [CUENTA LAS CASILLAS DE LA PRIMERA LÍNEA Y LA PRIMERA DE LA SEGUNDA LÍNEA].
217. Interlocutor 8: ... en el cinco.
218. Interlocutor 7: ¿No tienes nada?
219. Interlocutor 8: No tienes nada.
220. Interlocutor 7: ¿No tienes nada?
221. Interlocutor 8: No tienes nada. No tienes nada ni en cuatro ni en cinco.
222. Interlocutor 7: Ni el cuatro ni el cinco. Vale. ¿Y en el seis tienes? ¿Tienes algo?
223. Interlocutor 8: Seis. Tiene un, eh, un número, un número muy grande.
224. Interlocutor 7: Tengo yo. Seis, tengo de letras.
225. Interlocutor 8: Eh, como el número de // de / nacimiento también.
226. Interlocutor 7: Uno, dos, tres, cuatro, cinco. Cinco no, yo no tengo nada [CUENTA LAS CASILLAS DE IZQUIERDA A DERECHA DE LA PRIMERA LÍNEA Y LA PRIMERA CASILLA DE LA SEGUNDA LÍNEA].
227. Interlocutor 8: Cinco no tengo nada.
228. Interlocutor 7: Seis, yo tengo de letras.
229. Interlocutor 8: ¿Yo?
230. Interlocutor 7: Yo.
231. Interlocutor 8: ¿Yo? ¿Yo tengo letras?
232. Interlocutor 7: Sí.
233. Interlocutor 8: ¿Puedes decirme, eh, puedes describir, describir...,

234. Interlocutor 7: Tengo de letra.
235. Interlocutor 8: ... describir este letra?
236. Interlocutor 7: Sí. Eh, pe mayuscule, mayusc..., mayúscula, no sé en español y a
237. también.
238. Interlocutor 8: ¿En el mismo...?
239. Interlocutor 7: Mismo...
240. Interlocutor 8: ¿... dibujo?
241. Interlocutor 7: Sí y ya está.
242. Interlocutor 8: // ¿Tienes línea?
243. Interlocutor 7: Yo no tengo nada. Ya está.
244. Interlocutor 8: Vale.
245. Interlocutor 7: En cuadro número siete, ¿tienes alguna cosa?
246. Interlocutor 8: Sí. Teno un: :: número grande de...
247. Interlocutor 7: ¿Y tú para seis qué tienes?
248. Interlocutor 8: Seis números.
249. Interlocutor 7: Y tú para seis, ¿qué tienes?
250. Interlocutor 8: ¿Para?
251. Interlocutor 7: Seis.
252. Interlocutor 8: No, no tengo número seis.
253. Interlocutor 7: ¿Tie... tienes de letras? ¿Grande? ¿Sí o no?
254. Interlocutor 8: No.
255. Interlocutor 7: Número seis, cuadro número seis.
256. Interlocutor 8: Número seis tengo un números.
257. Interlocutor 7: ¿Números?
258. Interlocutor 8: Tengo alg... algunos números.
259. Interlocutor 7: Dime voy a preguntar algunos números. ¿Tienes de número uno?
260. Interlocutor 8: No.
261. Interlocutor 7: Eh, ¿dos?
262. Interlocutor 8: Sí, tengo.
263. Interlocutor 7: ¿A la derecha o izquierda?
264. Interlocutor 8: A la, a la derecha por mí.
265. Interlocutor 7: Derecha (()). ¿Tienes número siete?
266. Interlocutor 8: Sí.

267. Interlocutor 7: ¿Ocho?
268. Interlocutor 8: Ocho también.
269. Interlocutor 7: Siete, ocho. Y nueve y seis.
270. Interlocutor 8: / Eh, nueve y seis. No tengo.
271. Interlocutor 7: Vale. ¿Puedes decirme el número que tienes?
272. Interlocutor 8: Eh, tres.
273. Interlocutor 7: ¿A la derecha o izquierda?
274. Interlocutor 8: A la izquierda.
275. Interlocutor 7: Tres. Más.
276. Interlocutor 8: Cero.
277. Interlocutor 7: Cero.
278. Interlocutor 8: Cinco.
279. Interlocutor 7: Cinco.
280. Interlocutor 8: Siete.
281. Interlocutor 7: // Siete.
282. Interlocutor 8: Sí. Dos.
283. Interlocutor 7: Dos.
284. Interlocutor 8: Ocho.
285. Interlocutor 7: Ocho. Vale //. Cuadro número siete. Tengo un dibujo de
286. Matemática. También como el primero. A, be, ce.
287. Interlocutor 8: Vale.
288. Interlocutor 7: A, be, ce ///.
289. Interlocutor 8: A, be, ce. De Matemática.
290. Interlocutor 7: Espera, espera. A, be, ce, pero a no es eh, a, el primero. Be, y hasta
291. be es muy: :: grande. Como este [COLOCA EN EL AIRE EL LÁPIZ EN LÍNEA
292. DIAGONAL]. Aquí. No aquí. Aquí.
293. Interlocutor 8: Vale.
294. Interlocutor 7: Y también otra. Aquí. [COLOCA EL LÁPIZ EN EL AIRE EN
295. LÍNEA. DIAGONAL] (()). ¿Vale?
296. Interlocutor 8: Vale.
297. Interlocutor 7: // Podemos volvemos cuadro número uno. Cuadro número uno. A,
298. be, ce (()). Pero a, aquí [COLOCA EL LÁPIZ EN LÍNEA VERTICAL]. Be, ce.
299. Interlocutor 8: El cuadro, número ¿seis, siete?
300. Interlocutor 7: El cuadro, a ver, volvemos al cuadro número uno.
301. Interlocutor 8: Bien. Vale. Sí.

302. Interlocutor 7: A, be, ce [MUEVE EL LÁPIZ EN EL AIRE EN DIFERENTES
303. POSICIONES]. Y aquí. No es aquí. Aquí.
304. Interlocutor 8: A.
305. Interlocutor 7: A, be, aquí y ce [COLOCA EL LÁPIZ EN DIFERENTES
306. POSICIONES EN EL AIRE]. De Matemática también.
307. Interlocutor 8: Vale.
308. Interlocutor 7: ¿Vale? Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis °()° [CUENTA LAS
309. CUATRO CASILLAS DE LA PRIMERA FILA Y DOS DE LA SEGUNDA].
309. Ahora las, cuadro número ocho. No tengo nada.
310. Interlocutor 8: No. En el cuadro número ocho tengo una letra.
311. Interlocutor 7: ¿Letra?
312. Interlocutor 8: Sí.
313. Interlocutor 7: ¿Grande o pequeña?
314. Interlocutor 8: Eh //, no, tengo, por favor, tengo dos, dos letras.
315. Interlocutor 7: Dos letras. ¿Es grandes o pequeñas?
316. Interlocutor 8: ¿Pequeños?
317. Interlocutor 7: Pequeños. Eh, a, be, ce, ¿qué?
318. Interlocutor 8: Tiene a, be, ce...
319. Interlocutor 7: Repite.
320. Interlocutor 8:... sí...
321. Interlocutor 7: Repite. Repite.
322. Interlocutor 8: Y te también.
323. Interlocutor 7: ¿Qué?
324. Interlocutor 8: Te, a.
325. Interlocutor 7: Te, a. ¿Masculino o femenino?
326. Interlocutor 8: Es dos, eh //...
327. Interlocutor 7: Vale, cuadro número nueve.
328. Interlocutor 8: ... es dos letras.
329. Interlocutor 7: Dos letras. Vale. Cuadro número ocho.
330. Interlocutor 8: ¿Cuadro?
331. Interlocutor 7: Número nueve. ¿Tienes cosa o no?
332. Interlocutor 8: No. No tengo nada.
333. Interlocutor 7: No tiene.
334. Interlocutor 8: ¿Y, y tú?
335. Interlocutor 7: (()) Una letra, una línea...

336. Interlocutor 8: Escucha, escucha. Eh, tienes, eh, tiene, ¿qué tienes en número siete?
337. ¿Tienes un dibujo de Matemática?
338. Interlocutor 7: Sí. Sí.
339. Interlocutor 8: ¿Y el número ocho?
340. Interlocutor 7: Ocho no tengo nada.
341. Interlocutor 8: Vale. ¿Y el número nueve?
342. Interlocutor 7: El nueve tengo.
343. Interlocutor 8: ¿Qué tien...? ¿Qué tienes?
344. Interlocutor 7: Tengo un cuadro. En este cuadro un, eh: :: línea. Como aquí
[DIBUJA EN EL AIRE CON EL LÁPIZ UNA LÍNEA DIAGONAL].
345. Interlocutor 8: ¿Una línea?
346. Interlocutor 7: Sí.
347. Interlocutor 8: ¿Solamente una línea? Hay, eh...
348. Interlocutor 7: Hay una letra, una letra pequeña. Letra pequeña, pero más pequeña,
349. mayúscula, no minúscula.
350. Interlocutor 8: ¿Eh: ::, puedes, eh, decirme este letra?
351. Interlocutor 7: Hach, hache, hache.
352. Interlocutor 8: ¿En, eh //, a las, a la derecha o a la izquierda?
353. Interlocutor 7: A: ::, en medio. No es medio ///. A la derecha, a la izquierda /. A
354 la izquierda. Número diez, tengo un gran letra. Letra como, primer, como... Letra
355. grande /. Y...
356. Interlocutor 8: ¿Cuántos letras?
357. Interlocutor 7: Un letra grande.
358. Interlocutor 8: Un letra grande
359. Interlocutor 7: Muy grande.
360. Interlocutor 8: Muy grande.
361. Interlocutor 7: Sí.
362. Interlocutor 8: Vale. Eh, este letra.
363. Interlocutor 7: Este letra es, eh, la última letra del alfabeto, la última.
364. Interlocutor 8: / Vale //. Para mí, no tengo / ningún, eh, ningún, eh...
365. Interlocutor 7: Ninguno cosa.
366. Interlocutor 8: // Ninguno cosa, en, eh,
367. Interlocutor 7: En número nueve. Número nueve.
368. Interlocutor 8: ... el número nueve, sí.
369. Interlocutor 7: Número once ahora.
370. Interlocutor 8: Vamos a...
371. Interlocutor 7: ¿Tienes...?

372. Interlocutor 8: vamos a...
373. Interlocutor 7: ... número once.
374. Interlocutor 8: ... vamos a ver el número...
375. Interlocutor 7: ... número once.
376. Interlocutor 8: ... once, ¿vale?
377. Interlocutor 7: ¿Tienes un dibujo o qué?
378. Interlocutor 8: Sí. Tienes un dibujo. Eh...
379. Interlocutor 7: ¿De Matemática también?
380. Interlocutor 8: De Matemática, sí, pero es, eh, sí es, eh, muy, eh, ni grande. Es no
381. grande ni...
382. Interlocutor 7: También...
383. Interlocutor 8: ... pequeño.
384. Interlocutor 7: ¿También a, be, ce?
385. Interlocutor 8: No, como este cuadro [SEÑALA CON UN DEDO HACIA UN PÓSTER EN LA PARED].
386. Interlocutor 7: [VUELVE LA CABEZA Y MIRA EN DIRECCIÓN AL PÓSTER
387. SEÑALADO] Ah, vale. Vale.
388. Interlocutor 8: ¿Comprendes?
389. Interlocutor 7: Vale. ¿Grande o pequeño?
390. Interlocutor 8: Es, eh...
391. Interlocutor 7: / ¿...o medio?
392. Interlocutor 8: No. No. Es, es normal. Ni grande ni pequeño.
393. Interlocutor 7: Vale //. Número //, número doce. No tengo nada, ¿y tú?
394. Interlocutor 8: Eh, yo tengo una palabra, una letra muy, muy grande.
395. Interlocutor 7: Letra muy grande. ¿Qué es la letra del alfabetico qué en medio, en
396. primero?
397. Interlocutor 8: Es una letra muy importante, eh, nosotros u... usamos, eh, mucho.
398. Interlocutor 7: / ¿Jota?
399. Interlocutor 8: No. Es no jota.
400. Interlocutor 7: ¿Pe, ce, be?
401. Interlocutor 8: No, no. Es, es, eh...
402. Interlocutor 7: ¿Efe?
403. Interlocutor 8: Vale, vale. Voy a... a decir...
404. Interlocutor 7: ¿Ceta?
405. Interlocutor 8: ... a decirla. Es ene, pero es muy grande.
406. Interlocutor 7: Número trece no tengo nada, ¿y tú?
407. Interlocutor 8: eh, en, eh número diez...

408. Interlocutor 7: Trece.
409. Interlocutor 8: Diez. ¿Tiene?
410. Interlocutor 7: Uno, dos, tres, cuatro... [CUENTA LA PRIMERA FILA DE IZQUIERDA A DERECHA, LA SEGUNDA Y LA TERCERA].
411. Interlocutor 8: ¿Qué tienes?
412. Interlocutor 7: Diez, tengo diez.
413. Interlocutor 8: ¿El número?
414. Interlocutor 7: Diez tengo. Diez. Eh, lo dijo. Lo dije.
415. Interlocutor 8: Vale. Ahora, eh, vamos a...
416. Interlocutor 7: Número trece ahora, número trece ahora.
417. Interlocutor 8: ... al número trece. ¿Qué tiene en número trece?
418. Interlocutor 7: Número trece no tengo nada.
419. Interlocutor 8: Yo también...
420. Interlocutor 7: ¿No tienes nada?
421. Interlocutor 8: No tengo nada.
422. Interlocutor 7: Vale. Número catorce.
423. Interlocutor 8: Catorce, yo tamb, no tengo nada también. ¿Y tú?
424. Interlocutor 7: Tengo un dibujo como el cuadro [VUELVE LA CABEZA Y SEÑALA EL PÓSTER QUE ESTÁ EN LA PARED DETRÁS DE ÉL].
425. Interlocutor 8: ¿Cómo este? [SEÑALA EL PÓSTER].
426. Interlocutor 7: Sí.
427. Interlocutor 8: ¿En arriba o en...? [LEVANTA Y BAJA LA MANO].
428. Interlocutor 7: Al fondo.
429. Interlocutor 8: Vale.
430. Interlocutor 7: No es grande.
431. Interlocutor 8: ¿Tienes palabras...?
432. Interlocutor 7: No.
433. Interlocutor 8: ... eh, ¿tienes letras?
434. Interlocutor 7: No tengo nada. Y ya está. Este dibujo y ya está. Vale. Número...
435. quince. ¿Tienes una cosa?
436. Interlocutor 8: Sí.
437. Interlocutor 7: Yo no tengo nada.
438. Interlocutor 8: Yo tengo un, eh. Yo tengo un, eh... una línea.
439. Interlocutor 7: Línea. Sí.
440. Interlocutor 8: Una línea aquí [MUEVE LA MANO DE ARRIBA ABAJO]. Pero

441. estoy, eh... No es línea, como línea. Por ejemplo, como este [LEVANTA EL
442. LÁPIZ] como el, este, lápiz.
443. Interlocutor 7: Lápiz. Vale.
444. Interlocutor 8: ¿Comprendes?
445. Interlocutor 7: ¿En, eh, medio?
446. Interlocutor 8: En, eh, de arriba a... [MUEVE LA MANO DE ARRIBA ABAJO].
447. Interlocutor 7: ¿En el medio?
448. Interlocutor 8: Sí. En el medio, sí. Y ti, y tú, ¿qué tienes?
449. Interlocutor 7: Tengo nada. Pero, eh,...
450. Interlocutor 8: Y después de este dibujo, ¿qué tienes?
451. Interlocutor 7: Después del dibujo tengo de, de letras. En el medio.
452. Interlocutor 8: ¿Letras?
453. Interlocutor 7: En el medio /. Y... pequeños...
454. Interlocutor 8: ¿Cuántos letras tiene?
455. Interlocutor 7: Dos letras. Pequeñas. También, eh... //, eh: :: Mayuscule.
456. Interlocutor 8: Eh, cómo, como el antes...
457. Interlocutor 7: Eh: :: como, como jugador del Madrid, Pepe, pero solo pe.
458. Interlocutor 8: ¿Dos palabras?
459. Interlocutor 7: Dos palabras. Como Pepe.
460. Interlocutor 8: Es el mismo, pe... pepe.
461. Interlocutor 7: Pe, e.
462. Interlocutor 8: Pe y e //. Entonces tienes dos palabras. Dos letras.
463. Interlocutor 7: Y ya está. Dos letras y ya está.
464. Interlocutor 8: /// ¿Y después?
465. Interlocutor 7: Después no tengo.
466. Interlocutor 8. Yo también no tengo nada.
467. Interlocutor 7: El otro después no tengo nada.
468 Interlocutor 8: Yo tengo.
469. Interlocutor 7: ¿Dibujo? ¿Qué?
470. Interlocutor 8: Eh, tengo, eh, tengo una línea, es como, ah, a la izquierda [MUEVE UNA MANO DE IZQUIERDA A DERECHA EN DIAGONAL] [MUEVE UNA
471. MANO DE DERECHA A IZQUIERDA EN DIAGONAL] y...
472. Interlocutor 7: A la izquierda.
473. Interlocutor 8: ...y abajo de este línea tienes una palabra, una palabra.
474. Interlocutor 7: A la izquierda. Aquí [MUEVE UNA MANO DE IZQUIERDA A

475. DERECHA EN DIAGONAL] /. ¿A la derecha o la izquierda? A la izquierda, ¿sí?
476. Interlocutor 8: Sí.

477. Interlocutor 7: Y debajo de palabra, ¿no es letra hache?

478. Interlocutor 8: No, no, no es letra. Es una palabra.

479. Interlocutor 7: Palabra. Vale. Ahora después de... ¿cuán, cuántos, eh, letras

480. tienes?

481. Interlocutor 8: Tienes. Uno, dos, tres, cuatro. Seis.

482. Interlocutor 7: Seis. Vamos a ver //. Uno...

483. Interlocutor 8: Vale. Voy a, a explic, voy a explicar... te este letra /. Por favor, por

484. ejemplo, [SEÑALA EL PÓSTER QUE ESTÁ EN LA PARED], este, este cuadro.

485. Tienes el frente el cuadro y qué hay en, eh... [GESTOS].

486. Interlocutor 7: ¿Pintura?

487. Interlocutor 8: No. No. En eh... ¿Tienes este? [SEÑALA LA MAMPARA Y UN

488. GESTO QUE SIGNIFICA DETRÁS]. ¿Y otro?

489. Interlocutor 7: ¿Puedes decir primera frase?

490. Interlocutor 8: ¿Qué hay en...?

491. Interlocutor 7: Primera frase. Dime la palabra.

492. Interlocutor 8: ¿Un palabra? De.

493. Interlocutor 7: ¿De?

494. Interlocutor 8: Y otro. ¿Palabra? ¿Ah? Detrás.

495. Interlocutor 7: Detrás.

496. Interlocutor 8: Sí. Detrás.

497. Interlocutor 7: Detrás. Número después no tengo nada. ¿Y tú?

498. Interlocutor 8: Yo también no tengo nada.

499. Interlocutor 7: El otro también no tengo nada.

500. Interlocutor 8: Yo también.

501. Interlocutor 7: Tampoco. Y el otro tampoco.

502. Interlocutor 8: Yo también.

503. Interlocutor 7: Tampoco.

504. Interlocutor 8: Yo también.

505. Interlocutor 7: Pero aquí de tengo. Tengo una... (()). Como aquí

506. [LEVANTA EL LÁPIZ EN POSICIÓN VERTICAL]. ¿Cómo este?

507. Interlocutor 8: ¿El otro?

508. Interlocutor 7: Sí. Número... [CUENTA LAS CASILLAS DE LA PRIMERA
FILA Y LAS CASILLAS DE LA PRIMERA COLUMNA].

509. Interlocutor 8: ¿Antes del último?

510. Interlocutor 7: Antes del último, sí.
511. Interlocutor 8: Eh, tengo dos, eh, / letras.
512. Interlocutor 7: ¿Dos letras?
513. Interlocutor 8: Sí.
514. Interlocutor 7: Tengo no de letras, tengo otras cosas. En la: ::, antes del último,
515. tengo... Mira, ahora. ¿Qué tienes? Tiene dos letras. ¿Arriba o debajo?
516. Interlocutor 8: No. Arriba.
517. Interlocutor 7: ¿Tienes letra pe?
518. Interlocutor 8: No.
519. Interlocutor 7: ¿A?
520. Interlocutor 8: Sí.
521. Interlocutor 7: Ah, vale. Escribe detrás de a, pe. Antes de a, escribe pe.
522. Interlocutor 8: [NIEGA CON LA CABEZA]. ¿Para mí?
523. Interlocutor 7: Para ti, sí.
524. Interlocutor 8: ¿Para mí?
525. Interlocutor 7: Para ti.
526. Interlocutor 8: ¿Qué?
527. Interlocutor 7: Para ti.
528. Interlocutor 8: ¿Qué? Qué voy a...
529. Interlocutor 7: Antes de a...
530. Interlocutor 8: ... pe.
531. Interlocutor 7: Escribe pe.
532. Interlocutor 8: Vale.
533. Interlocutor 7: Después erre.
534. Interlocutor 8: Después... erre
535. Interlocutor 7: A. Después de a, erre.
536. Interlocutor 8: Sí. Yo también tienes que escribir erre.
537. Interlocutor 7: Erre, Sí. Después de erre escribe amo.
538. Interlocutor 8: Antes de erre.
539. Interlocutor 7: Escribe amó.
540. Interlocutor 8: ¿Amor?
541. Interlocutor 7: Amó, amó.
542. Interlocutor 8: Amó.
543. Interlocutor 7: Palabra, eh, es paramo, paramo //. ¿Qué significa paramo? [RISAS].
544. Paramo, paramo.

545. Interlocutor 8: ¿Qué dice?
546. Interlocutor 7: ¿Qué significa paramo?
547. Interlocutor 8: ¿Paramó?
548. Interlocutor 7: Sí /. ¿Sabes o no?
549. Interlocutor 8: // No, no, no sé... porque no te, no...
550. Interlocutor 7: ¿Te has (())? una flecha como aquí [COLOCA EL LÁPIZ EN POSICIÓN VERTICAL].
551. Interlocutor 8: Ah, te...
552. Interlocutor 7: Como aquí.
553. Interlocutor 8: Sí (()). Hablas español muy bien.
554. Interlocutor 7: Gracias.
555. Interlocutor 8: Sí. Pero mí, no. Yo... / vale, voy a continuar, vamos a continuar.
556. Interlocutor 7: Arriba no tengo nada.
557. Interlocutor 8: ¿No tengo, tengo nada? Yo también no tengo nada. Entonces, eh,
558. vamos a, a descansar.
559. Interlocutor 7: Ya está.

TRANSCRIPCIÓN 5

1. Interlocutora 9: ¿Tenés algo en el primer cuadro a la derecha?
2. Interlocutor 10: Sí.

3. Interlocutora 9: ¿Qué es?
4. Interlocutor 10: Eh, uno, unos nú... nú... números.

5. Interlocutora 9: ¿Números? ¿Pue... puedes darme esos números?
6. Interlocutor 10: Eh: ::, vamos a comenzar. En la, en el, en el prim..., en el primer
7. número a la derecha hay uno.

8. Interlocutora 9: ¿Uno? ¿Solamente uno?
9. Interlocutor 10: U... uno, dos.

10. Interlocutora 9: ¿Números?
11. Interlocutor 10: Sí.

12. Interlocutora 9: ¿Sí?
13. Interlocutor 10: Siete...

14. Interlocutora 9: Sigue...
15. Interlocutor 10: ... ocho...

16. Interlocutora 9: ¿Sí?
17. Interlocutor 10: Nueve y seis.

18. Interlocutora 9: [MIRA A LA CÁMARA] // °()°
19. Interlocutor 10: ¿Y tú? ¿Qué tienes en el se..., en el segundo cua... cuadro?

20. Interlocutora 9: ¿En el segundo?
21. Interlocutor 10: Sí. El siguiente.

22. Interlocutora 9: No tengo nada.
23. Interlocutor 10: ¿Y en el tercero?

24. Interlocutora 9: También, tampoco no ten... no tengo nada. ¿Y tú?
25. Interlocutor 10: Yo también.

26. Interlocutora 9: ¿El último?
27. Interlocutor 10: El ult... el último tengo una... // una... una for... una forma, eh: ::
28. triangular.

29. Interlocutora 9: ¿Triangular?
30. Interlocutor 10: Sí.

31. Interlocutora 9: // ¿Y no hay algo escrito?
32. Interlocutor 10: No ///. Un... una triangular su base en el, en el, en la línea del
33. cuadro.

34. Interlocutora 9: Ah // . Vale.
35. Interlocutor 10: ¿Y qué tiene, tiene en el, en la segunda..., en la segunda línea, en el
36. primer columna, segunda línea?
37. Interlocutora 9: ¿A la derecha o a la izquierda?
38. Interlocutor 10: A la derecha.
39. Interlocutora 9: Nada. Siguiente también. ¿Y tú?
40. Interlocutor 10: En el siguiente tengo una, tengo también una triángula, pero, pero
41. ahora está en el: :: med..., está en el medio del cuadro.
42. Interlocutora 9: (()) ¿En el medio? ¿No hay algo escrito también?
43. Interlocutor 10: Sí.
44. Interlocutora 9: / Vale ///. ¿Y... la, la tercer, la tercer cua..., cuadro?
45. Interlocutor 10: En el tercero, hay dos letras.
46. Interlocutora 9: ¿Qué son?
47. Interlocutor 10: Pe y a.
48. Interlocutora 9: Yo también / tengo dos letras...
49. Interlocutor 10: ¿En el, en el mismo cua... cuadro?
50. Interlocutora 9: Sí. El tercer cuadro.
51. Interlocutor 10: ¿Cuáles son?
52. Interlocutora 9: El te y el a ///. ¿Pasamos por la, la última línea?
53. Interlocutor 10: La última línea no tengo nada.
54. Interlocutora 9: No, no, no el último cuadro, la línea.
55. Interlocutor 10: ¡Ah!
56. Interlocutora 9: / ¿Tienes algo en el cuadro del derecha?
57. Interlocutor 10: // ¿En el, en qué cuadro?
58. Interlocutora 9: De la derecha.
59. Interlocutor 10: ¿De qué línea?
60. Interlocutora 9: La última línea.
61. Interlocutor 10: ¿La última?
62. Interlocutora 9: Sí.
63. Interlocutor 10: /// No.
64. Interlocutora 9: La última, en, en el primer cuadro...
65. Interlocutor 10: ¿De, de la última línea?
66. Interlocutora 9: Sí. De, de la derecha.
67. Interlocutor 10: No tengo nada.

68. Interlocutora 9: Yo tam... yo también.
69. Interlocutor 10: / En, en el, ter... en la tercera línea, prim... primera columna.
70. Interlocutora 9: / ¿De la derecha?
71. Interlocutor 10: Sí, de la derecha.
72. Interlocutora 9: Nada.
73. Interlocutor 10: ¿Y en la segunda?
74. Interlocutora 9: Eh: :: un, una flecha. De, de... una flecha...
75. Interlocutor 10: ¿De qué dirección?
76. Interlocutora 9: mmm para abajo.
77. Interlocutor 10: Para abajo ///. Sol...
78. Interlocutora 9: ... ¿la tercera?
79. Interlocutor 10: ... ¿sola, solamente una, una flecha?
80. Interlocutora 9: Sí, en el medio del, del cuadro. Una flecha en el medio del cuadr...,
81. cuad... cuadro y por, por abajo.
82. Interlocutor 10: Sí ///. Eh, ¿y qué tienes en el... seg... seg... en el segundo cuadro
83. de la cuarta línea?
84. Interlocutora 9: ¿Perdone?
85. Interlocutor 10: En la cuarta línea.
86. Interlocutora 9: ¿Cuarta línea?
87. Interlocutor 10: Sí.
88. Interlocutora 9: Es
89. Interlocutor 10: El segundo.
90. Interlocutora 9: mmm.
91. Interlocutor 10: El se... segundo cuadro.
92. Interlocutora 9: No tengo nada en el cuarta línea.
93. Interlocutor 10: No...
94. Interlocutora 9: No en el primero, no en el segundo...
95. Interlocutor 10: ¿Y en el segundo?
96. Interlocutora 9: No. Nada.
97. Interlocutor 10: No tiene nada...
98. Interlocutora 9: Tampoco, sí. El tercero tampoco.
99. Interlocutor 10: /// ¿Has dicho que no tienes nada en el primero?
100. Interlocutora 9: / ¿En la cuarta línea?
101. Interlocutor 10: Sí.

102. Interlocutora 9: Sí. No tengo nada en la cuarta línea. Ni el primero ni el segundo ni
 103. el tercero tampoco ni el cuarto.
 104. Interlocutor 10: En el primero, en el primero yo tengo algo escrito.
105. Interlocutora 9: ¿Cuál es?
 106. Interlocutor 10: Dos letras, eh: ::, dos, dos letras. En el, en el, en el bajo de la
 107. línea... que son pe y e.
108. Interlocutora 9: ¿Pe...?
 109. Interlocutor 10: ... y e.
110. Interlocutora 9: // Vale. ¿No tienes algo...?
 111. Interlocutor 10: En el tercer cuadro tengo una forma, ah, una /// una // ah, parece a
 112. un cuadro.
113. Interlocutora 9: ¿De abajo o de...?
 114. Interlocutor 10: No. Tengo una, un cuadro pintado.
115. Interlocutora 9: ¿Cómo?
 116. Interlocutor 10: Un... cuadro.
117. Interlocutora 9: ¿Un cuadro?
 118. Interlocutor 10: mmm.
119. Interlocutora 9: ¿En el cuadro hay otro cuadro?
 120. Interlocutor 10: No, eh, no, en el (()) hay un, eh, rectangular.
121. Interlocutora 9: // ¿Rectangular?
 122. Interlocutor 10: Rectangular. Sí.
123. Interlocutora 9: Sí. ¿Y, y cómo es?
 124. Interlocutor 10: Es un... // tiene, tiene, un, una, tiene una, su base en el, la línea del
 125. cuadro.
126. Interlocutora 9: ¿Abajo o debajo?
 127. Interlocutor 10: ¿Cómo?
128. Interlocutora 9: ¿De abajo o de debajo?
 129. Interlocutor 10: Su, su, eh, / su... eh,... su... su... tie... tiene en la línea del cuadro.
130. Interlocutora 9: ¿A la derecha?
 131. Interlocutor 10: No. En el, en la línea del cuadro abajo.
132. Interlocutora 9: ¿Grande o pequeña?
 133. Interlocutor 10: Ni grande ni pequeña.
134. Interlocutora 9: / ¿Medio?
 135. Interlocutor 10: Sí.
136. Interlocutora 9: // (()) ¿Solamente...?

137. Interlocutor 10: Sí, solamente un (()).
138. Interlocutora 9: ¿Y en el cuarto cuadro?
139. Interlocutor 10: No tengo nada.
140. Interlocutora 9: Vale, pasamos por la quinta.
141. Interlocutor 10: Sí /. En la quinta yo no tengo nada por las, por las cuarto cuadro.
142. Interlocutora 9: ¿Primer?
143. Interlocutor 10: No tengo nada.
144. Interlocutora 9: En el primer cuadro. ¿Nada...
145. Interlocutor 10: Sí...
146. Interlocutora 9: ... en toda la línea?
147. Interlocutor 10: Sí, en toda la línea no tengo nada.
148. Interlocutora 9: Yo tengo / dos letras.
149. Interlocutor 10: ¿En qué cuadro?
150. Interlocutora 9: En el primer cua... cuadro.
151. Interlocutor 10: ¿De la derecha o de la izquierda?
152. Interlocutora 9: ¿Cómo?
153. Interlocutor 10: ¿De la derecha o de la izquierda?
154. Interlocutora 9: De la derecha.
155. Interlocutor 10: Sí. ¿Cuáles son?
156. Interlocutora 9: Que son erre, a.
157. Interlocutor 10: ¿Y dónde, en, eh, dónde están medidas por el cuadro?
158. Interlocutora 9: Son como, simetr..., simétricamente.
159. Interlocutor 10: // ¿Cuáles son las letras?
160. Interlocutora 9: Erre y a. Simétricamente como, como las letras que, que, te, que
161. me has dicho en la pri... en el cuadro... / de la cuarta línea.
162. Interlocutor 10: Del...
163. Interlocutora 9: Y también el rectangular... en el tercera, tercera línea, el tercer
164. cuadro.
165. Interlocutor 10: // ¿Has dicho el primero que hay dos, dos letras: erre y a?
166. Interlocutora 9: Sí. Dos letras.
167. Interlocutor 10: ¿En el, en el, abajo?
168. Interlocutora 9: No.
169. Interlocutor 10: ¿Dónde están medidas?
170. Interlocutora 9: Están en la línea de...
171. Interlocutor 10: Ah, sí, sí.

172. Interlocutora 9: // ¿Me entiendes?
173. Interlocutor 10: Sí. /// ¿Y qué has dicho del tercer cuadro?
174. Interlocutora 9: El céntric... el céntrico del rectangular de: :: pequeño /// (()) //
175. (()). ¿Vale?
176. Interlocutor 10: Sí. ¿El, eh: :: el cuc... cuarto?
177. Interlocutora 9: No hay nada.
178. Interlocutor 10: No hay nada.
179. Interlocutora 9: Sí.
180. Interlocutor 10: Vamos, vamos a ir a la...
181. Interlocutora 9: ¿Quinta?
182. Interlocutor 10: A la quinta.
183. Interlocutora 9: Vale, en la sexta, sí.
184. Interlocutor 10: Sí.
185. Interlocutora 9: ¿En la primera hemos dicho que no: :: no hay nada?
186. Interlocutor 10: Sí. No hay nada.
187. Interlocutora 9: En la segunda...
188. Interlocutor 10: En la segunda hay, ¿qué tienes tú?
189. Interlocutora 9: Tengo un triángulo que es abajo y que tienes detrás, de, detrás.
190. Interlocutor 10: // ¿Has, has dicho que tienes una... triangular?
191. Interlocutora 9: ¿Cómo?
192. Interlocutor 10: ¿En el seg... en el segundo estamos hablando?
193. Interlocutora 9: Sí.
194. Interlocutor 10: // ¿Qué has dicho que que tienes?
195. Interlocutora 9: Sí. Hay un trián, un triángulo.
196. Interlocutor 10: Y, eh, está, eh ¿y el triángulo está, eh, incluido el cuadrados?
197. Interlocutora 9: Tiene dos, diviso el cuadro por dos.
198. Interlocutor 10: Sí. Yo, yo también.
199. Interlocutora 9: Y... abajo...
200. Interlocutor 10: ... sí...
201. Interlocutora 9: ... hay una letra que es detrás...
202. Interlocutor 10: ... detrás...
203. Interlocutora 9: ¿Y tú?
204. Interlocutor 10: Yo por arriba... tengo un, una... una letra
205. Interlocutora 9: Sí...

206. Interlocutor 10: ... que es, eh... paramo.
207. Interlocutora 9: ¿Paramo?
208. Interlocutor 10: Sí.
209. Interlocutora 9: ¿Y cómo se escribe?
210. Interlocutor 10: Pe...
211. Interlocutora 9: Sí.
212. Interlocutor 10: A, a con a... acento.
213. Interlocutora 9: Sí.
214. Interlocutor 10: Erre, a, eme, o.
215. Interlocutora 9: ¿Paramo?
216. Interlocutor 10: Sí.
217. Interlocutora 9: Vale (()).
218. Interlocutor 10: ¿Y tú has dicho que es: :: detrás?
219. Interlocutora 9: Detrás ///. ¿El tercer cuadro... (())?
220. Interlocutor 10: No tengo nada (()).
221. Interlocutora 9: Yo tengo una grande ene, un muy grande ene ///. ¿Vale?
222. Interlocutor 10: ¿Grande ene?
223. Interlocutora 9: Sí. Muy grande ene.
224. Interlocutor 10: Sí. en el: ::, ¿en el último?
225. Interlocutora 9: El último tengo núm... números.
226. Interlocutor 10: Eh, ¿cuáles son?
227. Interlocutora 9: Tres, cero...
228. Interlocutor 10: Eh, el, ¿de qué estás habl..., de qué manera estás diciendo, de la
229. derecha o de la izquierda?
230. Interlocutora 9: De la izquierda.
231. Interlocutor 10: ¿De la izquierda?
232. Interlocutora 9: Sí.
233. Interlocutor 10: El primero a la izquierda, ¿qué, qué número?
234. Interlocutora 9: // Eh, tres,
235. Interlocutor 10: Tres.
236. Interlocutora 9: Cero.
237. Interlocutor 10: Cero.
238. Interlocutora 9: Cinco.
239. Interlocutor 10: Cinco.

240. Interlocutora 9: Siete.
341. Interlocutor 10: Siete.
242. Interlocutora 9: Dos.
243. Interlocutor 10: Dos.
244. Interlocutora 9: Ocho.
245. Interlocutor 10: Ocho. Eh...
246. Interlocutora 9: ¿Y tú?
247. Interlocutor 10: Yo no tengo nada en esta línea.
248. Interlocutora 9: Vale.
249. Interlocutor 10: Creo que falta algo en, en la tercera línea.
250. Interlocutora 9: Y también en el segunda. No hemos finalizado.
251. Interlocutor 10: Sí.
252. Interlocutora 9: Eh: ::, la tercera línea.
253. Interlocutor 10: Sí, la tercera línea.
254. Interlocutora 9: No tienes algo en la primer..., en el primer cuadro.
255. Interlocutor 10: Sí (()).
256. Interlocutora 9: El segundo...
257. Interlocutor 10: El segundo me has dicho que está una flecha por abajo.
258. Interlocutora 9: ¿Y el tuyo no tienes nada?
259. Interlocutor 10: Sí, no, no tengo nada.
260. Interlocutora 9: ¿Y el tercero?
261. Interlocutor 10: El tercero tengo una gran ceta.
262. Interlocutora 9: ¿Ceta?
263. Interlocutor 10: Sí.
264. Interlocutora 9: Vale //. ¿Y el cuarto?
265. Interlocutor 10: El cuarto es, eh: :: es como par..., es parecido al..., es segundo
266. cuadro de la última. Hay, hay eh, hay un, una...
267. Interlocutora 9: Un (()).
268. Interlocutor 10: (()) el cuadro antes.
269. Interlocutora 9: Sí. Yo también, ¿pero hay algo escrito?
270. Interlocutor 10: Sí, por abajo tengo una letra hache, ¿Y tú?
271. Interlocutora 9: Y yo por arriba tengo una letra pe.
272. Interlocutor 10: Pe.
273. Interlocutora 9: /// ¿Y el segundo?

274. Interlocutor 10: La última, ¿qué tienes?
275. Interlocutora 9: ¿Cómo?
276. Interlocutor 10: ¿El segundo de la última?
277. Interlocutora 9: Sí, en la última...
278. Interlocutor 10: Sí.
279. Interlocutora 9: Y mmm. La última tengo un gran rectangular que tiene dentro un
280. pequeño rectangular //.
281. Interlocutor 10: Ah...
282. Interlocutora 9: Dos rectangulares que son...
283. Interlocutor 10: ... sí...
284. Interlocutora 9: ... los dos, dentro los dos ///. Y el cuadro anterior, me has dicho
285. que tienes un letra pe y un letra a, ¿no?
286. Interlocutor 10: // ¿Qué?
287. Interlocutora 9: El anterior // el anterior (()).
288. Interlocutor 10: Ah, ¿el tercero? Sí, sí.
289. Interlocutora 9: ¿Tienes una letra, dos letras que me has dicho pe y a?
290. Interlocutor 10: ¿Y tú me has dicho que tienes te, a?
291. Interlocutora 9: Sí, ¿y dónde se sitúan?
292. Interlocutor 10: Son, en, eh, en arriba.
293. Interlocutora 9: ¿Arriba?
294. Interlocutor 10: Un poco, un poco debajo de la...
295. Interlocutora 9: Sí, yo también. Es creo que (()).
296. Interlocutor 10: que, que son... que forman la misma palabra...
297. Interlocutora 9: ¿Pata?
298. Interlocutor 10: Puede ser.
299. Interlocutora 9: ¿O tapa?
300. Interlocutor 10: Creo que es pata. Tata es difícil de ser porque pe, a que están
301. escrito en mi cuadro está al lado de la, de la... de la frontera de la tercer cuadro //.
302. Es, es yo pienso que es una letra pata.
303. Interlocutora 9: Pues...
304. Interlocutor 10: ¿Puedes decirme si tienes algo en el primer cuadro, de segunda
305. línea?
306. Interlocutora 9: ¿Cómo?
307. Interlocutor 10: El primer cuadro.
308. Interlocutora 9: Sí, ¿la tercera línea del tercer cuadro?

309. Interlocutor 10: No. El prim..., el primer cuadro de la segunda línea.
310. Interlocutora 9: ¿De la derecha?
311. Interlocutor 10: Sí.
312. Interlocutora 9: No tengo nada. Y, y volvemos al primer, al primera línea.
313. Interlocutor 10: Sí.
314. Interlocutora 9: El, el último cuadro a la izquierda // me has dicho que hay un...
315. Interlocutor 10: ... un triangular...
316. Interlocutora 9: ... un triangular...
317. Interlocutor 10: Su base está en la, está en el (()) está en la otra línea, en la
318. line... en la línea del cuadro.
319. Interlocutora 9: ¿Y no se divise la, el cuadro por dos?
320. Interlocutor 10: No, no.
321. Interlocutora 9: ¿Cómo es, de, de...de los alrededores?
322. Interlocutor 10: Es una... ¿eh?
323. Interlocutora 9: De los (()).
324. Interlocutor 10: ¿Ah?
325. Interlocutora 9: ¿De los alrededores del cuadro?
326. Interlocutor 10: ¿Qué?
327. Interlocutora 9: ¿Cómo, cómo es el triángulo? ¿es muy grande?
328. Interlocutor 10: mmm. Bastante.
329. Interlocutora 9: ¿Y cub..., cubrió todo el cuadro?
330. Interlocutor 10: No.
331. Interlocutora 9: ¿No?
332. Interlocutor 10: No, no: :: es un gran... triangular.
333. Interlocutora 9: Vale. ¿Cómo, cómo es rectangular de la cuarta línea, la tercer, el
334. tercer cuadro?
335. Interlocutor 10: ¿Qué?
336. Interlocutora 9: ¿Cómo es rectangular? Es un poco pequeño, no es grande. Es
337. bastante pequ... grande, ¿no?
338. Interlocutor 10: Es un poco grande de la rectangular, sí.
339. Interlocutora 9: Vale.
340. Interlocutor 10: Este, este triangular tiene, tiene dos bases que son iguales.
341. Interlocutora 9: Sí, sí ///. Quiero (()) //.
342. Interlocutor 10: Eh, an... antes, eh, antes de... ¿puedes decirme cuáles son las, eh,
343. los cuadros que tienes que son vacíos.

344. Interlocutora 9: ¿Qué son?
345. Interlocutor 10: Vacíos.
346. Interlocutora 9: ¿Va...?
347. Interlocutor 10: ¿Vacíos?
348. Interlocutora 9: ¿Qué significa?
349. Interlocutor 10: Que no hay nada, nada escrito.
350. Interlocutora 9: Ah, sí.
351. Interlocutor 10: ¿Cuáles son?
352. Interlocutora 9: Eh:: en la primera línea... hay dos.
353. Interlocutor 10: Sí, yo también.
354. Interlocutora 9: En el siguen... los dos del medio...
355. Interlocutor 10: ¿Cómo?
356. Interlocutora 9: Los dos del medio.
357. Interlocutor 10: Ah, sí, sí. Yo también. ¿Estás hablando de, de la primera línea?
358. Interlocutora 9: Sí.
359. Interlocutor 10: Sí.
360. Interlocutora 9: En el según, segunda línea, eh, primer de la derecha.
361. Interlocutor 10: Sí.
362. Interlocutora 9: Solamente.
363. Interlocutor 10: ¿El tercero también?
364. Interlocutora 9: También. Y el cuarto, la cuarta línea tengo el segundo y el cuarto.
365. Interlocutor 10: Sí.
366. Interlocutora 9: La, la quinta el segundo y el cuarto también.
367. Interlocutor 10: Sí.
368. Interlocutora 9: Y la última el primer de la derecha.
369. Interlocutor 10: Sí (()).
370. Interlocutora 9: Vale.
371. Interlocutor 10: Vale.

ANEJO 3

Sistema de transcripción en este estudio

Signos	Interpretación
↑	Entonación ascendente
↓	Entonación descendente
/	Pausa corta (1'')
//	Pausa larga (1/3'')
///	Pausa grande (≥5'')
°()°	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
(())	Fragmento indescifrable
Mayúsculas	Acciones de los participantes que acompañan al habla: acciones físicas (el participante dibuja, mira a la cámara...); acciones psicológicas (duda, sorpresa, cansancio, impaciencia...); gestos equivalentes a estrategias de comunicación (petición de repetición, gesto de confirmación...).
: ::	Alargamiento de un sonido vocálico o consonántico
[]	Solapamiento
Mmm	Sonido que expresa confirmación o asentimiento

Nota. Fuente: tomado de Payrató (1995) y Albelda et al. (2002).